

**PROFESSIONALISIERUNGSGEWINN
DURCH DAS INTENSIVPRAKTIKUM
IN DER LEHRERBILDUNG?**

Theoretische Analysen und empirische Befunde

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der
Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Uta Ebert

aus Amberg

2017

Erstgutachter: Prof. Dr. J. Kahlert

Zweitgutachterin: Prof. Dr. E. Inckemann

Datum der mündlichen Prüfung: 05.02.2018

INHALTSVERZEICHNIS

PROFESSIONALISIERUNGSGEWINN DURCH DAS INTENSIVPRAKTIKUM IN DER LEHRERBILDUNG?

1	EINLEITUNG.....	9
1.1	Begründungszusammenhang und Erkenntnisinteresse.....	9
	Ansprüche an Lehrerbildung.....	9
	Praktika in der Lehrerbildung.....	12
1.1.1	Ansprüche an Praktika in der Lehrerbildung.....	13
1.1.2	Das Intensivpraktikum als besondere Form des Praktikums.....	15
1.1.3		
1.1.4	Entwicklung des Erkenntnisinteresses.....	17
1.1.4.2	Terminologische Abgrenzung.....	20
	Lehrerbildung – Lehrerausbildung.....	20
1.2.1		
1.2.2	Schulpraktische Studien – Schulpraktikum.....	26
1.3	Aufbau der Arbeit.....	27
2	PROFESSIONALISIERUNG IN DER LEHRERBILDUNG.....	30
2.1	Der Beruf des Lehrers und die Begriffe „Profession, Professionalisierung und	
2.1.1	Professionalität“.....	30
2.1.2		
2.1.3	Der Lehrerberuf als Profession.....	31
2.1.3.1	Professionalisierung in der Lehrerbildung.....	32
2.1.3.2	Professionalität.....	35
2.1.3.3		
2.1.3.4	Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz.....	36
	Der aufgabenbezogene Professionsansatz.....	39
2.2.1	Der berufsbiografische Bestimmungsansatz.....	42
	Professionalisierung durch das Intensivpraktikum?.....	43
2.2	Die Begriffe Standards und Kompetenzen.....	47
	Kompetenzmodelle.....	49

	Kompetenzniveaumodelle.....	49
	Kompetenzstrukturmodelle.....	50
	Kompetenzentwicklungsmodelle.....	52
2.2.1.1	Zusammenfassung und Relevanz der Kompetenzentwicklungsmodelle	
2.2.1.2	für die vorliegende Studie.....	56
2.2.1.3	Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung	56
2.2.1.4	Kompetenzen, das professionelle Selbst und der Bildungsbegriff	58
2.2.2	Standards für die Schulpraktischen Studien	59
2.2.3	2.3 Praxis/Theorie.....	60
2.2.4	Wissensverwendungsforschung	63
2.3.1	Lehrerbildungskonzepte in Anlehnung an Neuweg.....	66
2.3.2	Integrationskonzepte.....	67
2.3.2.1	Differenzkonzepte	68
2.3.2.2		
2.3.3	Theorie, Person und Praxis im Intensivpraktikum	71
2.4	Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft	78
2.4.1	Wissen.....	79
2.4.1.1		
2.4.1.2	Wissensarten – Wissensformen	80
2.4.1.3	Subjektive Theorien.....	84
2.4.1.4		
2.4.2	Implizites Wissen	87
2.4.2.1	Zusammenfassung und Konsequenzen für die Schulpraktischen Studien.....	91
2.4.2.2	Erfahrung	93
2.4.2.3	Der Begriff der Erfahrung.....	93
	Das Intensivpraktikum als Erfahrungsraum	95
	Problematische Momente der Erfahrung – Kritik an der Erfahrung und	
	Folgen für die Schulpraktischen Studien	99

	Reflexion.....	103
	Der Begriff der Reflexion	104
	Reflexionskompetenz	106
2.4.3	Beobachtung als Grundlage für Reflexion	110
2.4.3.1	Feedback als Grundlage für Reflexion.....	111
2.4.3.2	Unterrichtsnachbesprechungen als Grundlage für Selbstreflexion	114
2.4.3.3		
2.4.3.4	Emotion.....	117
2.4.3.5	Der Begriff der Emotion	117
2.4.4	Die Relevanz der Emotionen im Intensivpraktikum.....	118
2.4.4.1		
2.4.4.2	Emotionen und bedeutsame Situationen	119
2.4.4.3	Persönlichkeit – Person – professionelles Selbst.....	120
2.4.5	Der Persönlichkeitsansatz innerhalb der Lehrerforschung	121
2.4.5.1		
2.4.5.2	Definition Persönlichkeit – Lehrerpersönlichkeit.....	121
2.4.5.3	Persönlichkeitsentwicklung im Intensivpraktikum	123
2.4.5.4	Lehrerpersönlichkeit – professionelles Selbst.....	124
2.4.5.5	Persönlichkeitsentwicklung, das professionelle Selbst und das Intensivpraktikum	125
2.5.1		
2.5	Lernprozesse im Praktikum – Praktikum als Gelegenheit für Lernprozesse.....	125
2.5.2		
2.5.3	Der Begriff des Lernens und sein Bezug zum Intensivpraktikum.....	126
2.5.4	Situieretes Lernen.....	129
2.5.5	Lernen am Modell.....	129
2.5.6	„Learning by doing“ als eine besondere Form des Erfahrungslernens.....	131
	Biografisches Lernen	132
	Die Rolle der Mentoren im Lernprozess	133
3	EMPIRISCHES FORSCHUNGSDESIGN.....	138
3.1	Forschungsinteresse, Forschungsfrage und Forschungsgegenstand	138

3.2	Untersuchungsdesign – methodisches Vorgehen	144
	Begründung des qualitativen Zugangs	144
	Gütekriterien qualitativer Forschung	146
3.3	Datenerhebung.....	147
3.2.1	Stichprobe	147
3.2.2	Interviewform.....	150
3.3.1	Das problemzentrierte Interview.....	151
3.3.2	Die Leitfadenerstellung.....	152
3.3.2.1	Der Interviewleitfaden	154
3.3.2.2	Die Interviewdurchführung.....	161
3.3.2.3	Die Interviewdurchführung.....	161
3.3.2.4	Schilderung von „Relevanzsituationen“	162
3.3.2.5	Schilderung von „Relevanzsituationen“	162
3.4	Prozess der Datenauswertung.....	163
3.4.1	Transkription der Interviews	163
3.4.2	Qualitative Inhaltsanalyse.....	165
3.4.3	Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	168
3.4.3.1	Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	168
3.4.3.2	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.....	168
	Das Kategoriensystem der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	170
4.1.1	DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE	172
4.1.2	4.1.1 Wissen.....	172
4.1.3	Relevanz wissenschaftlichen Wissens als Begründungswissen.....	172
4.2.1	Fragen an die Theorie.....	173
4.2.2	Relationierung von Wissen und Können.....	175
4.2	Erfahrung.....	177
	Intensität und Vielfalt der Erfahrungen.....	178
	Erfahrungen in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern	181

	Herausforderungen	182
	Entwicklungen und Prozesse innerhalb eines Schuljahres.....	184
	Ausprobieren im „Schonraum“ – Bezug zum Referendariat	187
4.2.3	Kooperations- und Hospitationserfahrungen.....	189
4.2.4	Der Mentor als Vorbild.....	191
4.2.5	Entsprechung von Erwartungen und Erfahrungen	194
4.2.6		
4.2.7	4.3 Reflexion	195
4.2.8	Bewusstsein für die multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufs	195
	Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kontextualisierungskompetenz.....	198
4.3.1		
4.3.2	Analyse eigener Stärken und Schwächen.....	199
4.3.3	Schaffen einer Reflexionsgrundlage.....	201
4.3.4		
4.3.5	Subjektive Relevanzsituationen	205
4.3.5.1	Negative Relevanzsituationen	205
4.3.5.2	Positive Relevanzsituationen.....	212
4.4	4.4 Emotionen	213
4.4.1		
4.4.2	Wahrnehmung einer Umgangs- und Begegnungskultur.....	214
4.4.3	Intensivierung von Beziehungen und Aufbau von Vertrauen.....	219
4.4.4	Persönliche Affiziertheit.....	221
4.5.1	Probleme und Konflikte.....	224
4.5.2	4.5 Persönlichkeit – professionelles Selbst	227
4.5.3		
4.5.4	Individuelle Definition des professionellen Selbst.....	227
4.5.5	Beitrag des Intensivpraktikums zum Verständnis eines professionellen Selbst.....	230
	Biografie.....	232
	Individuelle professionelle Zielvorstellungen	235
	Subjektive Lernthematik.....	238

Eigeninitiative	242
Entdecken neuer Seiten an sich selbst	243
4.6 Akzeptanz des Intensivpraktikums	245
4.5.6 Vergleich zu anderen Praktika im Studienverlauf.....	245
4.5.7 Lernförderliche Gelingensbedingungen.....	247
Positive Resonanz, Anregungen und Kritikpunkte.....	250
4.6.1	
5 DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK.....	256
4.6.2	
4.6.3.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	256
Professionsrelevante Erfahrungen im Intensivpraktikum.....	257
5.1.1 Verarbeitung von Erfahrungen im Hinblick auf die subjektive professionelle	
5.1.2 Entwicklung.....	262
5.1.3 Einflüsse von Emotionen auf den individuellen professionellen	
Entwicklungsprozess	273
5.1.4 Verstehen des Theorie-/Praxis-Zusammenhangs.....	279
5.1.5 Bewertung des Intensivpraktikums	283
5.2 Kritische Reflexion der angewandten Methodik, Forschungsperspektiven und	
5.2.1 Implikationen für die Praxis	290
5.2.2 Kritische Reflexion der angewandten Methodik	290
5.2.3 Forschungsperspektiven.....	293
Implikationen für die Praxis	293
6 ANHANG.....	302
6.1 Anschreiben an Teilnehmer des Intensivpraktikums	303
6.2 Datenschutz.....	305
6.3 Einstiegsinformation	307
6.4 Einverständniserklärung	309
6.5 Kategorien.....	311

6.6	Strukturierung der Haupt- und Subkategorien	313
6.7	Auszug aus der Analysearbeit.....	324
	Fundstellen im Originaltranskript zur Subkategorie „Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kontextualisierungskompetenz“	325
6.7.1	Paraphrasierung, Generalisierung und Zusammenfassung der Codierungen zu der Subkategorie „Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kontextualisierungskompetenz“	326
6.7.2	Anhang auf CD	328
6.8	Datenskript Wissen	328
6.8.1	Datenskript Erfahrungen	328
6.8.2	Datenskript Reflexion.....	328
6.8.3	Datenskript Emotion.....	328
6.8.4	Datenskript Persönlichkeit – professionelles Selbst	328
6.8.5	Datenskript Akzeptanz des Intensivpraktikums.....	328
6.8.6	Datenskript Begleitseminar.....	328
6.8.7	Datenskript Relevanzsituationen	328
6.8.8		
7	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	329
8	TABELLENVERZEICHNIS	330
9	LITERATURVERZEICHNIS	331

1 EINLEITUNG

1.1 Begründungszusammenhang und Erkenntnisinteresse

Ansprüche an Lehrerbildung

„Lehrerbildung‘ ist eine periodische Krisenerscheinung, die Kontinuität verrät, als Krise wie als Erscheinung“ (Oelkers 2000, S. 1).

^{1.1.1} Diese „Krisenerscheinung“ lässt sich zurückverfolgen: Der Deutsche Bildungsrat kam in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in seinem Strukturplan für das deutsche Bildungswesen zu dem Ergebnis, dass „[d]ie Lehrerbildung [...] also das Schlüsselproblem der Bildungsreform [ist]“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 215). Die Lehrerbildung wurde zwar während des gesamten 20. Jahrhunderts bezüglich ihrer Gestaltung und Leistungsfähigkeit kritisiert, zu einer expliziten empirischen Überprüfung führten jedoch externe Faktoren (vgl. Blömeke 2004).

Als „besonderer Motor der Reformdebatte“ (Bellenberg/Thierack 2003, S. 13) in Bezug auf die Lehrerbildung werden die Empfehlungen der von der Kultusministerkonferenz (KMK) 1998 eingesetzten gemischten Kommission Lehrerbildung (GKL) gesehen.¹ Weitere prägnante Faktoren, die dazu beitrugen, dass Lehrerbildung in gesellschaftlichem wie wissenschaftlichem Diskurs in das Zentrum des Interesses rückte, waren die Publikationen zu den nationalen und internationalen Schulvergleichsstudien wie PISA² (vgl. Baumert et al. 2002), TIMSS³ (vgl. Baumert et al. 2000) und IGLU⁴ (vgl. Bos et al. 2012). Sie entfachten eine Diskussion über die defizitären Leistungen deutscher Schüler⁵ und schärften das öffentliche Bewusstsein für die Stärken und Schwächen im deut-

¹ Unter Vorsitz Ewald Terharts erstellte die aus Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung zusammengesetzte Kommission, ausgehend von einer Situationsanalyse, Anforderungen für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung in Deutschland (vgl. KMK 1998).

² Program for International Student Assessment

³ Trends in International Mathematics and Science Study

⁴ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

⁵ In der vorliegenden Arbeit wird aufgrund der einfacheren Lesbarkeit auf die geschlechtergerechte Verwendung der weiblichen und männlichen Form verzichtet. Es wird eine inklusive Form verwendet. Im empirischen Teil der Arbeit

schen Schulsystem. Die detaillierten Ergebnisse hinsichtlich der Kompetenz auf Schülerebene bei diesen Studien forderten die Frage nach der Kompetenz und der Professionalität der Lehrkräfte sowie der Rolle von Lehrern im Bildungsprozess geradezu heraus. Die Diskussion über die Einflussfaktoren auf das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler im internationalen Vergleich hatte Einfluss auf die Debatte über eine Neuausrichtung der Lehrerbildung (vgl. Bräuer 2003; Oelkers 2007; Tillmann 2002). Die Formulierung der Bildungsstandards für die Schule führte schließlich zur Festlegung von Standards für die Lehrerbildung.⁶ Diese hängen somit über eine argumentative Kette (vgl. Wilbers 2004) zusammen. Terhart verweist in diesem Zusammenhang auf Galluzzo und Craig 1990, die von einer komplexen und langgestreckten Wirkungskette in Bezug auf Lehrerbildung, Lehrerhandeln, Lernerfahrungen der Schüler und Wirkungen bei Schülern ausgehen (vgl. Terhart 2002a). In gleicher Weise zeichneten die Resultate der OECD⁷-Lehrerstudie aus dem Jahr 2004 ein defizitäres Bild in Bezug auf die deutsche Lehrerbildung und weisen auf Mängel hinsichtlich der Struktur und Zielsetzung hin. In Zusammenhang mit der Diskussion um die Reform der Lehrerbildung stehen auch die Studien von Oser/Oelkers über die Wirksamkeit der Lehrerbildung in der Schweiz 2001, die COACTIV-Studie⁸ (Hauptstudie von 2003/2004), welche die professionelle Kompetenz von Lehrkräften, exemplarisch für den Bereich der Mathematik, empirisch erfasste, die TEDS-M 2008⁹, eine internationale Vergleichsstudie zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, sowie das Projekt BilWiss 2013¹⁰, das das in der universitären Ausbildung erworbene wissenschaftliche Wissen als Voraussetzung für die Bewältigung des späteren beruflichen Alltags sieht. Auch der 2009 von John Hattie veröffentlichte Forschungsbericht „Visible Learning“ entfachte eine Dis-

wird jedoch vornehmlich die weibliche Form eingesetzt, da sowohl alle Befragten als auch alle Praktikumslehrkräfte weibliche Personen sind.

⁶ In Kapitel 2.2 werden die Begriffe Kompetenzen und Standards ausführlich dargelegt.

⁷ Organisation for economic Co-operation and Development

⁸ Cognitive Activation in the Classroom – Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz

⁹ Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics

¹⁰ Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung

kussion über die „Lehrpersonen: Die wichtigsten Akteure im Bildungsprozess“ (Hattie 2014, S. 24); in diesem Zusammenhang rückte auch die Lehrerbildung stärker in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses.

Die angeführten Studien verdeutlichen, dass vor allem die Lehrperson und deren professionelle Kompetenzen fokussiert wurden. Oser spricht von einer „empirischen Wende der Lehrerbildung und einer Hinwendung zur Frage ihrer Wirksamkeit“ (Oser 2004, S. 184).

Nicht nur die genannten empirischen Untersuchungen, auch die Veränderung der Studienstruktur der Lehrerbildung in Deutschland durch die Bologna-Reform und die daraufhin erfolgte Einführung von Bachelor (BA)- und Master (MA)-Studiengängen trug zur Auseinandersetzung über die strukturelle und inhaltliche Gestaltung der Lehrerbildung bei. Die beschriebenen Entwicklungen führten dazu, dass die Forschung zur Lehrerbildung seit einigen Jahren Hochkonjunktur erlebt (vgl. Weyland 2010) und eine Diskussion um die Reform der Lehrerbildung nach sich zieht. Die mit dieser Debatte in Verbindung gebrachten Kritikpunkte fokussieren vor allem folgende Kernpunkte: Einerseits wird in der „fehlenden Integration von Theorie und Praxis *innerhalb* der universitären Ausbildung das entscheidende Defizit der Lehramtsausbildung [...]“ (Hoppe-Graff et al. 2008, S. 354, Hervorhebung i. O.) gesehen; Praxisferne und zu geringer Berufsfeldbezug wird bemängelt (vgl. Blömeke 2001; Czerwenka/Nölle 2011; Oelkers 2009). Andererseits wird die Forderung nach einer Lehrerbildung laut, die auf die rasanten Veränderungen und komplexen Anforderungen in unserer Gesellschaft vorbereitet. Immer schneller fortschreitende technologische Entwicklungen wie auch eine immer ausgeprägter werdende multidimensionale Heterogenität der Schülerschaft sowie Themen, welche die soziale und ökologische Nachhaltigkeit und die Sicherung von Frieden und Gewaltfreiheit betreffen, verändern die Ansprüche, die an die Arbeit an einer Schule gestellt werden (vgl. KMK 2000). Die für die Lehrerbildung im Bereich Bildungswissenschaften implementierten Standards von 2004 bilden einen Orientierungsrahmen für die Kompetenzen, über die Studierende am Ende der ersten Phase der Lehrerbildung verfügen sollten (vgl. Bosse et al. 2012a), um auf die gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen in ihrem zukünftigen Tätigkeitsfeld vorbereitet zu sein.

Verbesserungsvorschläge im Rahmen der Lehrerbildung thematisieren, oben dargestellten Ausführungen folgend, neben der in den letzten Jahren viel und ausführlich diskutierten Kompetenzorientierung (vgl. Baumert/Kunter 2006; Gehrman et al. 2010; Kraler/Schratz 2008; Lüders/Wissinger 2007; Moegling 2007) auch den Berufsfeldbezug. So rückt ein Verständnis von Kompetenzorientierung, das den individuellen Kompetenzerwerb, individuelle Lernbiografien wie auch den kontinuierlichen Aufbau von Handlungskompetenz mit einschließt, auch den Berufsfeld-

bezug in den Fokus. In diesem Zusammenhang gewinnen hier vor allem die Intensivierung und die Einbindung der Schulpraktischen Studien¹¹ als Studienelement (vgl. Terhart 2000), weg von der Randständigkeit und Wahrnehmung als „curricularer Appendix“ (Weyland 2012a, S. 4), an Bedeutung. Die Forderung nach mehr Praxisbezug lässt sich als „argumentativer Dauerbrenner“ (Terhart 2000, S. 107) kennzeichnen und ist auf „merkwürdige Weise *unstrittig*“ (Oelkers 2000, S. 3, Hervorhebung i. O.). Diese Forderung spiegelt sich auch in den Wünschen der Lehramtsstudierenden nach mehr Praxisbezug wider (vgl. Moser/Hascher 2000) und verdeutlicht das „unstillbare Verlangen nach Praxisbezug“ (Hedtke 2000, S. 1).

Die geschilderten Kritikpunkte an der Lehrerbildung, die Diskussion um die Wirksamkeit von Lehrerbildung und die damit verbundene Professionalisierungsdebatte rücken die Schulpraktischen Studien sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht in den Fokus vielfältiger Reformbestrebungen.

Praktika in der Lehrerbildung

1.1.2 Schulpraktika stellen in Deutschland innerhalb der Lehrerbildung ein verpflichtendes Element dar. Obwohl die schulpraktischen Anteile lehramts-, länder- und hochschulspezifisch in verschiedenen Modellen¹² umgesetzt werden, zeigen sich dennoch bei der Zielsetzung dieses Studienelements Übereinstimmungen, die sich in folgenden Bereichen manifestieren: Kompetenzerwerb und -erweiterung, Theorie-Praxis-Verknüpfung, indem wissenschaftliches Wissen an der Schulwirklichkeit überprüft wird und Impulse für das weitere Studium angeregt werden sollen, sowie Berufswahlüberprüfung (vgl. Bennack/Jürgens 2002; Reinhoffer/Dörr 2008; Terhart 2000; Topsch 2004). Ziel der Praktika sollte also einerseits eine Verschränkung des in der Lehrerbildung erworbenen Wissens mit erfahrungsbasiertem Lernen sein, um durch Praxisbezüge die Qualität der Ausbildung zu steigern (vgl. Korthagen 2010); andererseits kann den Praktika eine Orientierungsfunktion in Bezug auf die Überprüfung der Berufswahl zugesprochen werden. Um diese Ziele zu erreichen, wurde das Postulat einer quantitativen Ausweitung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung mit dem Quedlinburger Beschluss der KMK von 2005 aufgegriffen, in dem im Zuge der Einrichtung von

¹¹ Zur begrifflichen Unterscheidung von Praktika und Schulpraktischen Studien siehe Kapitel 1.2.2.

¹² Eine Darstellung der unterschiedlichen Umsetzungsformen erfolgt in diesem Zusammenhang nicht, da diese im Hinblick auf die Forschungsfrage nicht zielführend scheinen.

Bachelor- und Masterstudiengängen (gestufte Studiengänge zur Lehrerbildung) die deutliche Erhöhung der Anteile der Schulpraktischen Studien verabschiedet wurde (vgl. KMK 2005, S. 2). Weyland zufolge „liegt die Vermutung nahe, dass in einem Mehr an Praktika geradezu ein ‚Allheilmittel‘ für bessere Lehrerausbildung gesehen wird“ (Weyland 2012b, S. 287). Oelkers weist darauf hin, dass es im Rahmen von gelingender Lehrerbildung kein Zuviel an Praxisbezug geben kann (vgl. Oelkers 2000), Fried spricht sogar von einer Art „Erlösungsmythos“ (Fried 1997, S. 39). Auch Studierende betonen die Bedeutung Schulpraktischer Studien und bemängeln den für sie zu geringen Praxisanteil während ihres Studiums (vgl. Blömeke et al. 2006; Cramer et al. 2009; Schaefers 2002), der für sie mit dem Wunsch nach rezeptartigen Anleitungen für Unterrichtssituationen verbunden ist (vgl. Bräuer 2003). So scheint auf der Seite empirischer Forschungen und bildungspolitischer Gremien wie auch auf der Seite der Studierenden die herausragende Bedeutung Schulpraktischer Studienanteile unumstritten. Andererseits wurde und wird diesem Studienelement viel Kritik entgegengebracht, die sich sowohl auf die mangelnde Integration der Schulpraktischen Studien in übrige Studienelemente – Glumpler und Wildt bezeichnen die Schulpraktischen Studien als Stiefkind (vgl. Glumpler/Wild 2000) – als auch auf die fehlende Vor- und Nachbereitung und auf die oft als unbefriedigend eingeschätzte Betreuung durch die Praktikumslehrperson bezieht (vgl. Terhart 2000, S. 107; Baumert 2007, S. 30).

1.1.3 Ansprüche an Praktika in der Lehrerbildung

Eine Möglichkeit, die vielfach kritisierte Praxisferne im Lehramtsstudium (vgl. Flagmeyer et al. 2007; Flagmeyer/Hoppe-Graff 2006; Sigel 2009; Terhart 2001) zu kompensieren bzw. dieser entgegenzuwirken wie auch auf die oben dargelegte Kritik auf die Schulpraktischen Studien zu reagieren, stellen Langzeitpraktika dar (vgl. Gröschner 2012; Weyland 2012a; Müller/Dieck 2011). Um die Qualität und Intensität von Lernerfahrungen während der Praktika zu steigern, wurden und werden in den Bundesländern verschiedene Praktikums-Konzeptionen¹³ in Form von Langzeit-

¹³ In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus Konzeption in Anlehnung an Glöckels Definition einer Unterrichtskonzeption verwendet. „Eine [...] Konzeption ist also durch eine bestimmte Konstellation von Zielen, Inhalten, Prinzipien [...] gekennzeichnet [und] von anderen Konzeptionen deutlich absetzbar“ (Glöckel 1996, S. 319). Sowohl das Intensivpraktikum als eine Konzeption, die sich mit ihren zentralen Merkmalen von anderen Praktikumsarten unterscheidet, als auch alle folgenden als Konzeptionen bezeichneten Begrifflichkeiten, weisen das der Definition Glöckels zugrundeliegende Verständnis einer Konzeption auf.

praktika erprobt bzw. durchgeführt.¹⁴ Dabei muss jedoch kritisch angeführt werden, dass eine quantitative Ausweitung schulpraktischer Anteile im Studium nicht zwangsläufig zu einer qualitativ verbesserten Lehrerbildung führt. Es müssen diverse Kriterien erfüllt werden, damit Studierende während Langzeitpraktika nicht in eine „Erfahrungsfalle“ (Hascher 2005b, S. 40) tappen. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass eine erfahrene Lehrperson – im Falle Schulpraktischer Studien der Mentor¹⁵ – gleichzusetzen ist mit einer professionellen Lehrperson. In gleicher Weise können Erfahrungen nicht mit Lernerfolg gleichgesetzt werden. Weiterhin ist es als problematisch anzusehen, dass Studierende den Wert von Erfahrungen höher einschätzen als den von theoretischem Wissen. So verdeutlichen empirische Untersuchungen (vgl. Czerwenka/Nölle 2011; Hascher 2005b, 2012b), dass längere Praxiskontakte nicht unbedingt per se bildend sein müssen, dass Erfahrungen zwar die „notwendige Basis für die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrpersonen darstellen, dass sie Lernprozesse aber auch verhindern können“ (Altrichter/Hascher 2005b, S. 6). Hält man sich die Ziele der Schulpraktischen Studien vor Augen, so scheinen Langzeitpraktika den Studierenden jedoch wesentlich mehr Chancen zu bieten, um theoretische und praktische Inhalte reflektieren, Herausforderungen und Belastungen des Lehrerberufs differenzierter wahrnehmen und dadurch über den eigenen Berufswunsch eingehender nachdenken zu können. Durch die Intensität und lange Dauer der Praktika erhalten die Studierenden die Möglichkeit, hinter die „Kulissen“ des Lehrerberufs zu blicken, Tätigkeitsfelder kennenzulernen, die über das Unterrichten selbst hinausgehen und professionsbezogene Methoden umzusetzen. Die Studierenden werden durch die intensive Betreuung der Praktikumslehrkraft und die universitäre Begleitung angeleitet, Theorien des Lehrens, Lernens und Erziehens vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen zu reflektieren.

¹⁴ Weyland zufolge „zeigt sich ein deutlicher bundesländerübergreifender Trend zur Ausweitung von Praxisphasen in Form der Einrichtung von Praxissemestern“ (Weyland 2012a, S. 51). An dieser Stelle sollen exemplarisch das fünfmonatige Praxissemester an der Universität Jena, das sich über zwei Semester erstreckende Kernpraktikum in Hamburg und der Modellversuch „Praxisjahr Biberach“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten genannt werden.

¹⁵ In der vorliegenden Arbeit werden die Termini Mentor, Praktikumslehrkraft bzw. Praktikumslehrperson für die Studierenden im Praktikum betreuenden Lehrkräfte verwendet.

Das Intensivpraktikum als besondere Form des Praktikums

Eine besondere Konzeption eines Langzeitpraktikums stellt das Intensivpraktikum der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München dar. Der Vorläufer dieses Praktikums war das Pilotprojekt „Exzellenzpraktikum“¹⁶, das der Leiter des Praktikumsamtes der LMU und Initiator des Intensivpraktikums, Dr. Clemens Schlegel, an der Katholischen Universität Eichstätt in den Jahren 2004-2006 durchgeführte. Das Exzellenzpraktikum wurde sowohl von Studierendenseite als auch von Schulaufsichts- und Universitätsseite sehr positiv beurteilt.

Das Intensivpraktikum an der LMU wird seit 2006 als Alternativform zu bisherigen Kurzpraktika angeboten. Die Lehramtsstudierenden können sich während des pädagogisch-didaktischen Praktikums, das in der Regel im dritten Semester, in manchen Fällen auch im fünften Semester absolviert wird, für ein Intensivpraktikum in Abstimmung mit ihrer Praktikumslehrkraft entscheiden und somit das Praktikum im Sommersemester fortführen. Dabei muss entschieden werden, welches der Folgepraktika (studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum oder zusätzlich studienbegleitendes Praktikum)¹⁷ im Sommersemester den zweiten Teil des Praktikums bilden soll. Das Intensivpraktikum weist strukturelle und inhaltliche Neuerungen auf, die im Folgenden dargestellt werden sollen. Das Praktikum bietet den Studierenden die Möglichkeit, ein ganzes Schuljahr am Unterricht einer Schulklasse zu partizipieren. Diese neue Praktikumsart setzt sich aus zwei dreiwöchigen Blockpha-

¹⁶ Im Exzellenzpraktikum begleiteten Studierende des Lehramts an Grund-, Mittel- und Realschulen zwei Jahre eine ihnen zugeordnete Ausbildungslehrkraft. Die Auswahl der Studierenden erfolgte über ein Bewerbungsverfahren (vgl. Schlegel 2013a).

¹⁷ Nach dem pädagogisch-didaktischen Praktikum folgen im fünften Semester das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum und am Ende des Studiums das zusätzlich studienbegleitende Praktikum. Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum wird im Unterrichtsfach in der Regel im fünften Semester an einem Tag jede Woche absolviert und umfasst mindestens vier Stunden Unterricht einschließlich Besprechung. Das zusätzliche studienbegleitende Praktikum wird zumeist als letztes Praktikum in einem der „Drittelfächer“ oder in „Didaktik der Grundschule“ absolviert (vgl. Organisationsbestimmungen des KM 2014; http://www.praktikumsamt.mzl.uni-muenchen.de/informationen/prakordng_neu/info_gshs_neu/index.html). Wird das Intensivpraktikum abgeleistet, so kann das pädagogisch-didaktische Praktikum entweder mit dem studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum oder dem zusätzlichen studienbegleitenden Praktikum kombiniert werden. Die Studierenden leisten in Folge dann nur noch ein studienbegleitendes Praktikum in ihrem Studienverlauf ab; dieses wird in der vorliegenden Arbeit als Folge- bzw. Anschlusspraktikum oder als studienbegleitendes Praktikum bezeichnet.

sen in der vorlesungsfreien Zeit zusammen; außerdem sind die Studierenden während des Semesters einen Vormittag pro Woche an ihrer Praktikumschule, sodass das Studium ohne Einschränkungen fortgeführt werden kann. Vorrangiges Ziel dieses Langzeitpraktikums ist es, „den Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung zu stärken“ (Kahlert 2011, S. 1). Durch diese Art des Praktikums wird „den Studierenden frühzeitig ein umfassender und realistischer Einblick in die Schule als Institution, Organisation und Arbeitsplatz ermöglicht und gleichzeitig [werden] die Anforderungen der zweiten Ausbildungsphase sichtbar gemacht [...]“ (Schlegel 2013a, S. 5f.). Bis zu drei Studierende pro Klasse leisten mindestens je 220 Praktikumsstunden über ein ganzes Schuljahr hinweg ab, sammeln Unterrichtserfahrung in möglichst allen Schulfächern, gestalten den Unterricht täglich aktiv mit, unterstützen die Praktikumslehrkraft bei Differenzierungs- und Fördermaßnahmen und nehmen aktiv und intensiv am Schulleben teil, indem sie z.B. an Elternabenden, Beratungsgesprächen, Teamsitzungen, an Schulfesten und Wandertagen mitwirken. Weiterhin erhalten die Studierenden die Möglichkeit, durch die intensive Förderung eines Schülers über ein Schuljahr, Erfahrungen im Bereich der differenzierten Lernförderung zu sammeln. Bei all diesen Aufgaben werden die Studierenden sowohl von der Praktikumslehrkraft als auch durch die Universität intensiv begleitet. Das Intensivpraktikum bietet für die Studierenden zusätzliche Wahlmöglichkeiten. So besteht seit dem Schuljahr 2013/14 die Möglichkeit, ein inklusives Intensivpraktikum (InKip) zu absolvieren. Studierende des Lehramts an Grundschulen erhalten so die Gelegenheit, das Intensivpraktikum gemeinsam mit Studierenden des Lehramts an Förderschulen in einer Klasse mit inklusiven Fördermaßnahmen abzuleisten, um so sowohl die Bereicherung als auch die Anforderungen einer schulartübergreifenden Teamarbeit kennenzulernen und unterschiedliche Konzepte inklusiven Settings zu reflektieren.¹⁸ Als eine weitere Wahlmöglichkeit können sich Studierende innerhalb des Intensivpraktikums dazu entscheiden, während einer Schulwoche einen Lehramtsanwärter sowohl während der Seminarzeit als auch während seiner Tätigkeit in der Schule zu begleiten und zu unterstützen. Dieses Projekt **Zusammenarbeit Seminar Praktikum** (ZSePra) wurde zum Frühjahr 2017 zu ZSePra^{plus} erweitert, das den Intensivpraktikanten einen noch differenzierteren und umfassenderen Einblick in die zweite Phase der Lehrerbildung ermöglicht. Die Studierenden organisieren

¹⁸ Vgl. vgl. <http://www.praktikumsamt.mzl.uni-muenchen.de/aktuelles/archiv/inkip/index.html>.

eigenverantwortlich sieben weitere Termine, bei denen sie die Lehramtsanwärter bei all ihren Tätigkeiten unterstützen.¹⁹

Ob sich für die Studierenden durch diese neue Form eines Langzeitpraktikums Chancen ergeben, dass „das Theoriewissen mit der Handlungserfahrung in Beziehung gesetzt wird, dass also integriertes Lehrerwissen entsteht“ (Schüpbach 2011, S. 35) und ob ein optimaler Raum gegeben wird, um Erfahrungswissen zu erwerben, hängt vom Zusammenspiel verschiedener Bedingungen ab, die in den Kapiteln 2.4 und 4 ausführlich dargestellt werden.

Aus den oben aufgezeigten Innovationen dieser Praktikumskonzeption entwickelte sich das Erkenntnisinteresse, das im Folgenden beschrieben wird.

Entwicklung des Erkenntnisinteresses

1.1.5 Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, inwieweit das Intensivpraktikum durch seine strukturellen und inhaltlichen Neuerungen einen Baustein hinsichtlich der Professionalisierung in der Lehrerbildung darstellt. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen Überlegungen, inwiefern die Intensität und Dauer dieser innovativen Praktikumsform dazu beitragen können, persönliche Lernprozesse zu initiieren und Erfahrungen zu intensivieren. Ausgehend von diesem Erkenntnisinteresse können die verschiedenen Perspektiven der am Intensivpraktikum Beteiligten empirisch in den Blick genommen werden. Die Einschätzung der Wirksamkeit des Praktikums in Bezug auf die professionelle individuelle Entwicklung auf Seiten der Studierenden, die Einschätzung der Lernprozesse der Studierenden aus Sicht der Praktikumslehrpersonen wie auch die Schülerperspektive könnten Befunde in Bezug auf die Schritte hin zu einer professionellen Entwicklung auf die Frage nach der Wirksamkeit des Intensivpraktikums generieren. Die vorliegende Arbeit fokussiert jedoch – ausgehend von einer konstruktivistischen Perspektive – die Binnensicht der Studierenden, ihre Interpretationen und Erklärungsmuster zum Verständnis des Gegenstandes. Es werden die Erfahrungen bezüglich der individuellen professionellen Entwicklung während des Intensivpraktikums in den Mittelpunkt gestellt. Diese methodologische Entscheidung ist damit zu begründen, dass im Erkenntnisinteresse der Arbeit das Subjekt und das „Wie“ der Verarbeitung von bedeutsamen Situationen (vgl. Dick 2002) in Schulpraktischen Studien aus der Sicht der Studierenden stehen und die subjektive Wahrnehmung der Lehramtsstudierenden einen entscheidenden Faktor in Bezug auf die

¹⁹ Vgl. <http://www.praktikumsamt.mzl.uni-muenchen.de/projekte/zsepra/index.html>.

individuelle professionelle Entwicklung darstellt. Um den Erfahrungen in dem von einer immensen Komplexität der Geschehnisse geprägten Praktikumsraum empirisch gerecht werden zu können, müssen nach Dick Möglichkeiten gefunden werden, um einen tieferen Einblick in die Vielschichtigkeit zu gewinnen:

„Wenn die Bildungs- und Unterrichtsforschung authentisches, lokales Wissen produzieren will, so muß sie – statt störende, intervenierende Variablen aus dem unterrichtlichen Kontext heraus zu isolieren oder gar zu eliminieren – im Unterrichtsfeld der Schule stattfinden und mit den Widerwärtigkeiten und Widersprüchen dieses Praxisfeldes umzugehen lernen, oder – in der Metapher Schön’s (1992) gesprochen – mit den Unbestimmtheiten forschungsun eindeutiger Unterrichtssituationen „in einen Dialog treten“; denn Praxis zeigt sich in ihrer durch und durch nicht korrumpierbaren Komplexität [...]“ (Dick 2002, S. 118).

Dick betont in diesem Zitat, der Komplexität der Realität (hier: der Realität der Schulpraktischen Studien) nicht durch punktuelles Herausgreifen von Faktoren im Hinblick auf das Forschungsdesign begegnen zu können; vielmehr sollten gerade diese „forschungsun eindeutigen Unterrichtssituationen“ (ebd.), welche Studierende im Praktikum subjektiv erfahren haben, in den Blick genommen werden. Schulpraktische Studien als ein Teil der professionellen Entwicklung im Rahmen der Lehrerbildung bieten die Möglichkeit, authentisches Wissen (in dieser Arbeit wird Erfahrungswissen²⁰ als Teil authentischen Wissens verstanden) zu erforschen. Auch Hedtke fordert, subjektive Perspektiven der Studierenden nicht zu ignorieren (vgl. Hedtke 2000). Meyer-Drawe verweist darauf, dass Pädagogik sich vom „Glanz der empirischen Bildungswissenschaften“ (Meyer-Drawe 2009, S. 24) blenden lasse und zeigt, ebenso wie Dick und Hedtke, die Bedeutung der subjektiven Erfahrung auf: „Empirische Forschungen richten sich auf die Überprüfbarkeit ihrer Ergebnisse. Ihre Instrumente lassen nur das sehen, was messbar ist. [...] Im Hinblick auf den konkreten Unterricht bedeutet dies, dass die Lernenden selbst²¹ und ihre reale Situation nicht in den Blick kommen“ (ebd.). In gleicher Weise zeigt Fleck die Unzulänglichkeit der in der Forschung gängigen Instrumente auf: „Der wissenschaftliche Apparat lenkt das Denken auf die Gleise des Denkstils der Wissenschaft: Er erzeugt die Bereitschaft, bestimmte Gestalten zu sehen, wobei er gleichzeitig die Möglichkeit, andere zu sehen, beseitigt“ (Fleck 1983, S. 164). Mit einer Befragung der am Intensivpraktikum beteiligten Studierenden wird die Perspektive derjenigen Akteure erfasst, die aus der

²⁰ Der Begriff des Erfahrungswissens wird in den Kapiteln 2.4.1 und 2.4.2 genau dargelegt.

²¹ Im Rahmen der vorliegenden Studie werden Studierende als Lernende bezeichnet.

Sichtweise angehender Lehrer die Erfahrungen aus verschiedenen Situationen des Intensivpraktikums schildern. Damit ist die Erwartung verbunden, einen Einblick in die Bedeutung von Lernprozessen und Emotionen im Rahmen eines Langzeitpraktikums zu erhalten. Auf diese Weise soll auch dazu beigetragen werden, sinnvolle Vorschläge zur Gestaltung der Lehrerbildung, hier im Speziellen zur Gestaltung des Intensivpraktikums, abzuleiten.

Fasst man die oben genannten Überlegungen zusammen, so lässt sich die methodologische Entscheidung für ein qualitatives Studiendesign damit begründen. Der Aspekt, dass bisherige Paradigmen zur Gestaltung von Praktika vor allem die kognitiven Prozesse der Praktikanten in den Vordergrund stellten, emotionale und erfahrungsbasierte Aspekte dagegen weitgehend vernachlässigt wurden (vgl. Hascher 2011a), spricht zudem für die Entscheidung der Autorin, subjektiv bedeutsame Situationen von den Studierenden beschreiben zu lassen. Dick verdeutlicht diesen Forschungsschwerpunkt wie folgt:

„Die Frage, wie Lehrpersonen ihre berufsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, ist ein zentraler Ausgangspunkt für die Lehrerbildung. Die Lehrerbildungsforschung hat sich bisher eher darauf konzentriert, was Lehrpersonen wissen sollen und wie sie darauf vorbereitet werden können. Wie dieses vermittelte Wissen mit den jeweiligen Biografieverläufen und Berufsvorstellungen amalgamiert und mit dem Erfahrungs- und Handlungswissen verbunden werden kann, bleibt noch weitgehend ungeklärt, [...]“ (Dick 2000, S. 228).

Seyfried zufolge werden diese subjektiv als relevant eingeschätzten Situationen während des Praktikums als besonders wirkungsvoll hinsichtlich des Kompetenzerwerbs eingeschätzt (vgl. Seyfried 2002). Diese bedeutsamen Situationen – Seyfried bezeichnet sie als „Relevanzsituationen“ (ebd., S. 46) – werden „von jener Person bestimmt, die über ihren Unterricht reflektiert. Das Kriterium für die Auswahl dieser Situation ist die subjektive Bedeutungszuschreibung durch jene Person [...]“ (ebd.). Im Fokus steht nicht die objektive Bedeutungszuschreibung, sondern stehen Verarbeitungsprozesse und Möglichkeiten der Veränderung des Einzelnen.

„Dabei steht nicht das Warum einer Handlung im Analysefokus, sondern das Wie des Handlungsvollzugs, d.h. es wird nicht analytisch-inquisitorisch gefragt: „Warum hast Du das gemacht?“, sondern die ethnographisch-deskriptive Frage: „Wie hast du diese Situation für Dich verarbeitet?“ Während Warum-Fragen gewöhnlich Argumentationsschemata herausfordern, vermögen Wie-Fragen Narrationen zu erzeugen, wie Verarbeitungsformen vorgenommen und Veränderungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden können“ (Dick 2002, S. 127).

Bei den Studierenden wird also durch die subjektive Beschreibung dieser für sie relevanten Situation, die sowohl positiv als auch negativ geprägt sein kann, nicht nach Begründungen gefragt, warum

sie in dieser Situation eine bestimmte Reaktion zeigten; die Praktikumssteilnehmer werden vielmehr dazu herausgefordert, die Situation zu beschreiben.

Es wird erwartet, dass sich unter den geschilderten Situationen bezeichnende Situationen befinden, die Rückschlüsse darauf zulassen könnten, welche Art von Situationen und Erfahrungen sich als besonders prägend im Hinblick auf die individuelle professionelle Entwicklung herausstellen. Zwar lassen die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit keine generellen Rückschlüsse auf die Umstrukturierung des Intensivpraktikums zu, da sie in erster Linie auf subjektive Erfahrungen der Studierenden bezogen sind; dennoch ist es möglich, relevante Bedeutungszuweisungen zu reflektieren und auszuwerten. Weitere Begründungen und Ausführungen der methodologischen Auswahl werden in dem entsprechenden Kapitel zum empirischen Forschungsdesign angeführt (vgl. Kap. 3).

1.2 Terminologische Abgrenzung

„Begriffe stehen in Bedeutungskontexten, wecken Bedeutungshorizonte und Begehrlichkeiten, eröffnen Perspektiven oder verstellen sie. Sie entschleiern oder verschleiern“ (Bolle 2011, S. 166).

Um sprachliche Missverständnisse im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu vermeiden, ist es relevant, für das Forschungsprojekt tragende Begriffe terminologisch zu klären (vgl. Seiffert 1996) und, soweit möglich, voneinander abzugrenzen. Da für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit die Termini Lehrerbildung, Lehrerausbildung sowie Schulpraktische Studien und Praktikum entscheidend sind, werden diese im Folgenden begrifflich präzisiert. Die Begriffe Profession, Professionalität, Professionalisierung, sowie Theorie und Praxis werden in Kapitel 2 Gegenstand ausführlicher und kritischer Betrachtung werden, weil diese eine, im Hinblick auf die Forschungsfrage, vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung erfordern.

Lehrerbildung – Lehrerausbildung

Im Rahmen der terminologischen Abgrenzung soll der Begriff der Bildung erläutert werden. Dieser spielt gerade im Hinblick auf Lehrerbildung eine tragende Rolle und das Studium, verstanden als Bildungsgang²², rückt die Person der Studierenden mit all ihrem Denken, Handeln, Tun und Lassen

²² „In der Bildungsgangforschung wird die Entwicklung von (beruflicher) Kompetenz und Identität als Lösung von *Entwicklungsaufgaben* rekonstruiert“ (Hericks/Kunze 2002, S. 402, Hervorhebung i. O.). Innerhalb des Begriffs „Bil-

sowie ihren Wertvorstellungen in den Mittelpunkt, stellt aber zugleich auch die soziale Verantwortung des Wesens heraus (vgl. Bolle 2011). Ausgehend vom Bildungsverständnis in der Antike wird Bildung als ein Veränderungs- bzw. Transformationsprozess verstanden, der als Befreiung hin zum Licht erfolgt; durchaus verbunden mit Schmerzen. Herausgestellt wird auch, dass Bildung im antiken Verständnis der Anstrengung und Mühe bedarf. In der Überwindung einer Krise liegt der Sinn von Bildung darin, Fortschritte in Bezug auf die Entwicklung eines Menschen zu erzielen. Es kann auch von einer Zumutung gesprochen werden, seinen eigenen Blickwinkel und auch sich selbst zu ändern und umdenken zu müssen; ein Zugang, der im Hinblick auf Lehrerbildung und auf die Schulpraktischen Studien von Bedeutung ist, da die Konfrontation mit bedeutsamen Situationen während Schulpraktischer Studien die Studierenden zu Prozessen des Umdenkens zwingen kann. Platon veranschaulicht dieses Bildungsverständnis durch sein Höhlengleichnis.²³ Deutlich wird durch dieses Gleichnis auch, dass Bildung Wagnis bedeutet; sie kann auch fehlschlagen, wenn der Befreite – um weiterhin die Metapher Platons zu verwenden – vorzeitig in die Höhle zurückkehrt und somit die Intention des Befreienden zunichtemacht. Sobald der Befreite jedoch, begleitet von den Führenden auf dem mühevollen und schmerzhaften „Bildungsweg“, die Bedeutung der Sonne erkannt hat, verspürt der Geführte keinen Wunsch mehr nach seiner Höhlenexistenz.

Bei der begrifflichen Präzisierung von Bildung lässt sich feststellen, dass damit ein spezifisch „deutscher Sonderbegriff“ (Tenorth 1992, S. 469) gemeint ist. Blickt man in das europäische Ausland, so

„Bildungsweg“ lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden: Während die objektive Begriffsdeutung die äußere Struktur des Studiums meint, bezieht sich die subjektive Dimension auf die individuelle wahrgenommene Verarbeitung von Anforderungen und die damit verbundene Wahrnehmung der eigenen Identität, von Kompetenzzuwachs, von Rückschritten oder Stagnation (vgl. ebd.). Das Konstrukt der „Entwicklungsaufgaben“ lässt sich auf Havighurst 1948 zurückführen (vgl. Havighurst 1948).

²³ In seinem siebten Buch, der *Politeia*, führt Platon (428/427 – 348/347 v. Chr.) das Höhlengleichnis an, um zu verdeutlichen, ob und wie Menschen gebildet werden können: In einer unterirdischen Höhle leben Menschen, die so gefesselt sind, dass sie nur geradeaus sehen können und auf eine Felswand blicken. Hinter ihnen flackert ein Feuer und projiziert Schattenbilder an die Wand von Gegenständen, die von Menschen außerhalb der Höhle vorbeigetragen werden. Die Gefesselten halten einzig diese Schattenbilder für das real Seiende, für die Wirklichkeit. Nach der Befreiung aus diesem Zwangszustand führen die neuen Sichtverhältnisse zunächst zu Wahrnehmungsschwierigkeiten und Irritationen, sodass die Befreiten sich gegen das Herausgeführt-Werden aus der Höhle wehren; erreichen sie jedoch – unter Zwang – das Licht der Sonne, werden sie von deren Glanz geblendet und schätzen sich glücklich, diese Realität wahrnehmen zu können (vgl. Loewenthal 1999).

lassen sich für den Terminus Bildung nur schwer Entsprechungen finden: education und culture im Englischen, culture generale im Französischen; diese Begriffe betonen sowohl den Erziehungs- als auch den kulturellen Aspekt und verweisen auf die Einheit von Bildung durch Erziehung und die Begegnung mit Kultur; in der deutschen Bildungstradition wird darüber hinaus besonders der Prozess der Bildung – das sich Bilden – herausgehoben. „Gebildet ist erst der, der sein eigenes Wissen einordnen kann“ (Schwanitz 2002, S. 620). Wilhelm von Humboldt, der den Begriff der Bildung entscheidend geprägt hat und dessen Bildungsidee auch Einfluss auf das Verständnis von „Lehrerbildung“ nimmt, grenzt Bildung von Ausbildung ab und sieht erstere als Prozess und Selbstbildung: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (von Humboldt zit. n. Gauger 2006, S. 61). Bildung wird nach Humboldts humanistischem Verständnis als Persönlichkeitsbildung verstanden, als

„letzte Aufgabe unsres Daseyns, [um] dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen [...], diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. Diess allein ist nun auch der eigentliche Massstab zur Beurtheilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntniss“ (Humboldt 1964-1981, S. 235f.).

Hier zeigt sich, dass sowohl die Selbstbildung und Selbsttätigkeit als auch die Anregung durch die Welt, also die Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt bei Bildung eine tragende Rolle spielen. Adorno betont besonders die geistige Selbstständigkeit und das individuelle Urteilsvermögen, wenn er Bildung als „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Aneignung [sieht]“ (Adorno zit. n. Gauger 2006, S. 58). Dieser Betrachtungsweise schließt sich Beckmann an, wenn er das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Ausbildung thematisiert und hervorhebt, dass mit Bildung nicht enzyklopädisches Wissen gemeint ist, „sondern geistige Wachheit, historisches Standortbewußtsein, Einfühlungsvermögen und ein ausgeprägtes Selbst- und Weltverständnis“ (Beckmann 1980, S. 551). In gleicher Weise wird aber bei seiner Gesamtdefinition auch die Relevanz einer „soliden Ausbildung“ (ebd.) im Sinne einer Ausbildung von Kenntnissen und Fertigkeiten betont. „Gebildet sein heißt ja unter anderem, sich ein Bild machen können, und deshalb muss, wer sich bilden will, das Abbilden üben“ (Neuweg 2015, S. 43). Andererseits bedeutet sich Bilden jedoch auch, „sich selbst eine Gestalt [zu] geben“ (ebd., S. 47). Nimmt man die Termini „Lehrerbildung“ und „Lehrerausbildung“ in den Blick, so zeigt sich in wissenschaftlichen Publikationen ein uneinheitliches Bild in Bezug auf die Begrifflichkeit. Bereits 1978 konstatiert Sandfuchs, dass die Begriffe Lehrerausbildung und Lehrerbildung generell „vielfach nicht definiert und gelegentlich im gleichen Text neben- und durcheinander gebraucht [werden]“ (Sandfuchs 1978, S. 1). In einer Studie von

Plöger und Anhalt werden beide Begriffe synonym verwendet (vgl. Plöger/Anhalt 1999). Andererseits, so konstatiert Küster, verdränge der Begriff „Lehrerbildung“ den der „Lehrerausbildung“ (vgl. Küster 1999). Lehrerbildung wird in diesem Zusammenhang als lebenslanger Prozess verstanden. Dieser Sichtweise von Lehrerbildung im Sinne einer berufsbiografischen Entwicklung schließt sich auch die Gemischte Kommission Lehrerbildung der Kultusminister in ihrem Abschlussbericht an, wobei die beiden Begriffe „Lehrerbildung“ und „Lehrerausbildung“ bewusst voneinander getrennt und abgegrenzt werden:

„Im Folgenden wird der Begriff ‚Lehrerbildung‘ für den gesamten Bereich der Lehreraus-, -fort und -weiterbildung (Lernen im Beruf) benutzt. Er ist der weitere Begriff und soll gerade den Zusammenhang sowie die anzustrebende Einheit von vorberuflichem und beruflichem Lernen ausdrücken. Der Begriff ‚Lehrerausbildung‘ wird dagegen für die vorberufliche Ausbildung in der Universität und im Referendariat verwendet“ (Terhart 2000, S. 22).²⁴

Heil/Faust-Siehl erweitern 2000 das Begriffsrepertoire um LehrerInnenbildung, LehrerInnenausbildung sowie Lehramtsausbildung und zeigen folgende Bedeutungsnuancen auf:

„Lehrerbildung bezieht sich auf die Person des Studierenden als pädagogischer Habitus – eine beide Geschlechter nennende Erweiterung ist LehrerInnenbildung; „Lehrerausbildung“ bezeichnet die Profession und die erlernbaren Kompetenzen, bezieht die Person jedoch noch mit ein; Lehramtsausbildung schließlich zielt nur noch auf die Profession“ (Heil/Faust-Siehl 2000, S. 38).

Dieses Begriffsverständnis spiegelt sich auch bei Blömeke 2002 wider, wenn Lehrerbildung in Verbindung zu Sprangers Konzept des geborenen Erziehers gebracht wird und Lehrerausbildung im Sinne von Ausbildung erlernbarer Tätigkeiten des Erziehens und Unterrichtens (vgl. Blömeke 2002) gesehen wird. In gleicher Weise ist bei Oelkers ein Zusammenhang zwischen Lehrerbildung und Persönlichkeitswerten zu erkennen (vgl. Oelkers 2000).

In den von der KMK im Dezember 2004 beschlossenen „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ wird in der Beschreibung der „Grundlagen für die inhaltlichen Standards der Bildungswissenschaften“ (KMK 2004, S. 4) explizit zwischen „universitärer und stärker berufsprak-

²⁴ Hierbei sollten jedoch auch die erziehungs- und berufsbezogenen Prägungen und Erfahrungen als Schüler (vgl. Zeichner 1986), die in latenter Weise bereits zur Lehrerbildung beitragen, beachtet werden: „Teachers teach as they are taught and not as they are taught to teach“ (Altman 1983, S. 24). Diesem Zitat folgend beginnt die Lehrerbildung bereits mit der eigenen Schulzeit der Lehramtsstudierenden.

tisch ausgerichteter Ausbildung“ (ebd.) unterschieden; beide Phasen der Ausbildung, wie auch die der Fort- und Weiterbildung, werden unter dem Terminus Lehrerbildung subsumiert. In der Fassung von 2014 bleibt diese Begriffsdefinition bestehen (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014). Dieser Zugang wird auch von Combe/Kolbe gewählt (vgl. Combe/Kolbe 2008). In weiteren Publikationen werden die Begriffe der universitären Lehrerbildung (vgl. Altrichter/Feindt 2008) wie auch der Lehrerbildung an der Universität (vgl. Oerter et al. 2012) ohne Bedeutungs differenzierung neben Lehrerausbildung und Lehrerbildung angeführt.

Auch in der aktuellen Professionalisierungsdiskussion gibt es bei diesen Begrifflichkeiten vielfach keine Unterscheidung (vgl. Bodensohn/Schneider 2008; Bosse 2012; Hoppe-Graff et al. 2008; Messner 2012; Müller 2010). In gleicher Weise zeigt sich in der deutschsprachigen Übersetzung von John Hatties „Visible Learning“ in der Beschreibung der Faktoren, die in Zusammenhang mit der Lernleistung der Schüler stehen, bei dem Kapitel „Lehrerbildung“ keine Differenzierung der Termini „Lehrerausbildung“ und „Lehrerbildung“ sowie zwischen „Lehrerausbildern“ und „Lehrerbildnern“ (vgl. Hattie 2013). Auch wird in einem separaten Kapitel die Effektgröße „Lehrerfort- und -weiterbildung“ angeführt. Konträr zu den Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) steht diese Phase separat neben „Lehrerausbildung“ und „Lehrerbildung“.

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass die Begriffe „Lehrerbildung“ und „Lehrerausbildung“ einerseits auf ein inhaltlich wie auch strukturell differentes Verständnis der beiden Termini aufbauen, andererseits beide Begriffe aber auch als Synonyme verstanden werden können. Die unterschiedliche Begriffsinterpretation kann auch der Tatsache geschuldet sein, dass Ausbildung und Bildung vorab nicht eindeutig definiert wurden und kein gemeinsamer, allgemeingültiger Bildungsbegriff vorliegt (vgl. Kößler 1997). Aus diesem Grund soll an dieser Stelle eine explizite Abgrenzung beider Termini angeführt werden: Während Ausbildung mit dem „Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Zwecke späterer Verwendung in einer beruflichen Tätigkeit [verbunden ist]“ (ebd., S. 109), meint Bildung dagegen den „Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, daß Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen“ (ebd., S. 113). Bei der von Kößler vorgelegten Definition von Bildung wird die Abgrenzung zu Ausbildung besonders deutlich. Dieser Bildungsbegriff stellt den Zusammenhang zwischen Wissen und der Persönlichkeit heraus und betont den Bezug zu Werthaltungen. Ein solches Wissen wird nicht einfach angeeignet, es bleibt nicht additiv stehen, sondern beeinflusst

unsere Einstellungen, unser Selbstverständnis und bewirkt, dass wir uns wertend einem Sachverhalt, einer Situation gegenüber verhalten, also Stellung beziehen. Der Begriff des professionellen Selbst (vgl. Bauer 1998) kann in diesem Zusammenhang angeführt werden. Mit dem Konstrukt des professionellen Selbst werden gerade die Wertorientierung und das Konglomerat von Wollen und Können (vgl. Kap. 2.1.1.2) in Bezug auf die professionelle Entwicklung herausgestellt und somit auch die Bildung des zukünftigen Lehrers betont. Besonders im Hinblick auf zukünftiges Lehrerhandeln in unterrichtlichen und schulischen Situationen als ein unsicheres und nicht immer alle zu bedenkenden Eventualitäten berücksichtigendes Handeln, ist es von großer Bedeutung, zu bilden und nicht nur einen Kanon von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und, damit verbunden, auch Kompetenzen (vgl. auch Kap. 2.2), zu vermitteln. Vielmehr sollte bereits im Studium der Grundstein für verantwortungsvollen, professionellen Umgang mit dem eigenen Wissen gelegt werden. Der vorliegenden Arbeit wird – dieser Argumentation folgend – nachstehendes Begriffsverständnis zugrunde gelegt: Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht der Begriff „Lehrerbildung“ als der Terminus, der die Konstrukte Person, die Entwicklung als professionelles Subjekt, berufsfeldbezogenes Wissen und den Wissenschaftsbezug betont (vgl. Holzbrecher 2001). Somit vereint dieser Begriff die Bezugssysteme Person, Wissenschaft und Praxis, die hier als Berufsfeldbezug verstanden wird (vgl. Bayer et al. 1997). Diese an Holzbrecher (vgl. Holzbrecher 2001) angelehnte Begriffswahl erklärt sich wie folgt: Der Fokus des Erkenntnisinteresses der Arbeit liegt auf der individuell wahrgenommenen Professionalisierung der Studierenden im Rahmen des Intensivpraktikums und nimmt somit die personale, subjektbezogene Komponente und die Selbstbildung im Sinne von Humboldts in den Blick. „Lehrerbildung“ als Begriff soll aber gleichzeitig die Relevanz eines „wissenschaftsbasierten Berufsfeldbezugs“ (Zierer/Kahlert 2010, S. 533) herausstellen. Lehrerausbildung, verstanden als „vorberufliche Ausbildung in der Universität [...]“ (Terhart 2000, S. 22) oder auch im Sinne der Definition von Heil/Faust-Siehl, welche zwar die Person in der Begriffsbeschreibung mit aufnimmt, diese jedoch wenig fokussiert (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000), greift in diesem Zusammenhang zu kurz.²⁵ Außerdem soll mit dem Terminus Lehrerbildung aufgezeigt werden, dass „[d]ie tatsächliche Bildung eines Lehrers [...] in einem sehr hohen Maße von der Eigentätigkeit der einzelnen Personen abhängig“ ist (Terhart 2001, S. 167).

²⁵ Ausgenommen von wörtlichen Zitaten, bei denen die originale Wortwahl der Autorinnen und Autoren beibehalten wird, wird für die vorliegende Arbeit der Terminus „Lehrerbildung“ verwendet.

Schulpraktische Studien – Schulpraktikum

Die Diskussion um diese Begrifflichkeiten ist ein „unerschöpfliches Dauerthema“ (Friedrich 2003, S. 1) und hat ihren Ursprung in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, als der Wissenschaftsbezug in der Professionalisierungsdebatte um den Lehrerberuf fokussiert wurde. Der pädagogische Hochschultag in Regensburg 1971 widmete sich ausführlich der Thematik „Schulpraktische Studien“ (vgl. Dietrich/Klink 1972). Seit dieser Zeit wurde angestrebt, „nicht mehr von ‚Praktika‘, sondern von ‚Schulpraktischen Studien‘ zu sprechen, nicht mehr ‚Praktika‘ in wissenschaftlichen Studien verbindlich zu machen, sondern ‚Schulpraktische Studien‘ zu postulieren und zu realisieren“ (Lippke 1984, S. 12). Es handelt sich hierbei aber nicht nur um einen Begriffswechsel; vielmehr soll mit dem Terminus „Schulpraktische Studien“ der wissenschaftliche Bezug dieses integralen Studienelements hervorgehoben und vom bloßen Praxiselement abgegrenzt werden (vgl. Beckmann 1997) ganz im Sinne einer wissenschaftlichen Lehrerbildung. Bei der Verwendung der Begriffe „Praktikum“ und „Schulpraktische Studien“ im weiteren Verlauf der Diskussion um Lehrerbildung zeigt sich aber, dass sich der Terminus „Schulpraktische Studien“ nicht flächendeckend durchsetzen kann. Eine genaue Betrachtung der Praktikumsordnungen der verschiedenen Universitäten lässt diese Tendenz auch erkennen; eine Tatsache, die sich auch im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission widerspiegelt. Hier wird der Begriff der schulpraktischen Studienanteile durch die in Klammern angefügte Bezeichnung Praktika ergänzt und somit versucht, diesen zu verdeutlichen (vgl. Terhart 2000). Hoppe-Graff et al. setzen beide Bezeichnungen als Synonyme ein und verstehen unter Schulpraktika „Studienelemente, die als Kern eine Praxisphase in der Schule enthalten, meistens verbunden mit einer vorbereitenden Lehrveranstaltung, manchmal zusätzlich ergänzt durch eine Nachbereitung in der einen oder anderen Form“ (Hoppe-Graff et al. 2010, S. 193). Bei den Organisationsbestimmungen des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst zu allen Praktika in Bayern findet sich der Begriff der ‚berufspraktischen Studien‘ sowie der ‚Praktika‘ (KM 2008, S. 9f.); die Analyse der Bestimmungen zeigt eine Deckung der Begriffe auf.

Andererseits verweisen Publikationen auf die besondere Bedeutung des Terminus „Schulpraktische Studien“. So wird betont, dass Schulpraktische Studien erst dann ihrem Anspruch gerecht werden, wenn sie als ein dynamisches Bindeglied zwischen Theorie und Praxis verortet werden, d.h. wenn Praxis mit Blick auf die Theorie reflektiert und Theorie auf ihre praktischen Konsequenzen hin befragt wird (vgl. Schulz 1994).

Klement et al. stellen heraus, dass bei dem Begriff „Schulpraktische Studien“ vor allem das Studieren in der Schulpraxis im Vordergrund steht und betonen die Reflexion schulpraktischer Situationen. In Schulpraktischen Studien sollen Lehrer-Kompetenzen ganzheitlich gefördert und in engem Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden gesehen werden (vgl. Klement et al. 2002).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Termini „Schulpraktika“ und „Schulpraktische Studien“ uneinheitlich Verwendung finden und sich neben diesen Begrifflichkeiten je nach Zielsetzung in den einzelnen Verordnungen – auch aufgrund des Föderalismus im deutschen Bildungssystem – weitere Ausdifferenzierungen zeigen (vgl. Böhmann/Schäfer-Munro 2008; Reinhoffer/Dörr 2008).

Für diese Arbeit wird der Terminus „Schulpraktische Studien“²⁶ favorisiert, obgleich das Konzept, dem das Forschungsinteresse gilt, explizit den Titel „Intensivpraktikum“ trägt. Die Begriffswahl lässt sich im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse und die damit verbundene Intention dieser besonderen Praktikumsform, nach der „das Theoriewissen mit der Handlungserfahrung in Beziehung gesetzt wird, dass also integriertes Lehrerwissen entsteht“ (Schüpbach 2011, S. 35) begründen. Darüber hinaus soll durch die Verwendung dieses Terminus die „Verknüpfung von akademischem Wissen, praktischer Handlungskompetenz, interpersonalen Beziehungen und individueller Stärkung“ (Arnold et al. 2011, S. 243) sowie die aktive Rolle der Studierenden in der Phase des Intensivpraktikums betont werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Langzeitpraktika haben im Zuge der Lehrerbildungsreform an Bedeutung gewonnen und erfordern eine besondere Gestaltung, um den Ansprüchen, die an diese Form der Praktika gestellt werden, gerecht zu werden und um bedeutsame, nachhaltige Lernerfahrungen zu ermöglichen. Das Intensivpraktikum als eine besondere Form des Langzeitpraktikums versucht, diesen Forderungen nachzukommen. Seit der Publikation von Ergebnissen internationaler Leistungsvergleichsstudien wurde Lehrerhandeln wieder vermehrt in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Recherchen gestellt; um aber

²⁶ Bei Zitaten werden die von den Autoren gewählten Begrifflichkeiten übernommen.

Lehrerhandeln in seiner Komplexität und in der vorliegenden Arbeit das Agieren der Studierenden im Intensivpraktikum und ihre daraus gewonnenen Erfahrungen zu untersuchen, reicht es nicht aus, auf die gängige Schul- und Unterrichtsforschung zurückzugreifen (vgl. 1.1.5). Es ist vielmehr notwendig, die Akteure in ihrer Individualität und professionellen Entwicklung in den Blick zu nehmen. Diese Praktikumskonzeption eröffnet die Möglichkeit, die subjektiven Erfahrungen in Bezug auf die professionelle Entwicklung der teilnehmenden Studierenden während eines Langzeitpraktikums empirisch zu erheben.

Die vorliegende Arbeit nähert sich dem Erkenntnisinteresse zunächst über theoretische Bezüge, welche die Klärung zentraler Begriffe mit einschließen (vgl. Kap. 2). Dabei ist die Auseinandersetzung mit dem Begriff Professionalisierung und den damit zusammenhängenden Termini von Bedeutung für den Fortgang der Arbeit. Eine eingehende Begriffsklärung ist sinnvoll und notwendig, um Entwicklungsprozesse, welche während des Intensivpraktikums ablaufen, differenzierter betrachten und in den Gesamtzusammenhang der Arbeit einordnen zu können. Die genaue Darstellung der professionellen Entwicklung macht die Komplexität dieser Prozesse deutlich, gibt Hinweise auf die Erwartungen, die an Lehrerbildung und insbesondere an die Schulpraktischen Studien gestellt werden und zeigt gleichzeitig Probleme auf, die aus diesen Ansprüchen erwachsen können. Unter Berücksichtigung verschiedener professionstheoretischer Ansätze wird herausgearbeitet, welche Konsequenzen sich für die Gestaltung der Schulpraktischen Studien ziehen lassen und ob die Konzeption des Intensivpraktikums den Professionalisierungsansprüchen genügen kann. Im Anschluss daran werden, basierend auf den Darstellungen in Kapitel 2, Voraussetzungen für die im Rahmen dieses Langzeitpraktikums mögliche professionelle Entwicklung aufgezeigt. Es soll verdeutlicht werden, welche Bedingungen während eines Langzeitpraktikums erfüllt sein sollten, um Bildungsprozesse voranzubringen. Die Ausführungen zu Kapitel 2 bilden die Grundlage für das empirische Vorgehen, da sich die forschungsleitenden Fragen an diesem Kontext orientieren und die Leitfragen der Interviews auf den theoretischen Erläuterungen basieren. Daran anschließend folgt in Kapitel 3 die Begründung der forschungsmethodischen Vorgehensweise. Hierbei werden das Forschungsinteresse und die Forschungsfragen dargestellt sowie die Entscheidung für einen qualitativen Ansatz herausgestellt. Nachfolgend wird der Prozess der Datenerhebung und die Datenauswertung erläutert, um im Anschluss daran in Kapitel 4 die Ergebnisse der Datenanalyse darzulegen. Kapitel 5 schließt die Arbeit ab, indem die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden und die qualitative Methodik kritisch reflektiert wird. Schlussendlich zeigt die Arbeit weite-

ren Forschungsbedarf auf und liefert Vorschläge, wie die Ergebnisse der Arbeit dazu beitragen könnten, das Potenzial des Intensivpraktikums weiter auszubauen.

2 PROFESSIONALISIERUNG IN DER LEHRERBILDUNG

2.1 Der Beruf des Lehrers und die Begriffe „Profession, Professionalisierung und Professionalität“

Da die Ausführungen zu diesen Termini im wissenschaftlichen Diskurs sehr heterogen ausfallen, soll im folgenden Kapitel intensiv auf die verschiedenen Begriffsebenen eingegangen werden. Zunächst wird in Anlehnung an Nittel (2002, 2010) die Strukturebene (Profession) erläutert, um im Anschluss daran eine Präzisierung des Begriffes auf Prozessebene (Professionalisierung) vorzunehmen; diese erscheint für das Forschungsinteresse besonders relevant, da die Prozessebene in der Lehrerbildung – speziell die individuell wahrgenommene Professionalisierung der Studierenden im Intensivpraktikum – im Fokus der erkenntnisleitenden Fragestellung steht. Schließlich gilt es noch, die situative Handlungsebene (Professionalität) zu analysieren, die letztendlich das Ziel der Lehrerbildung darstellt und kompetentes Handeln in der komplexen Anforderungsstruktur des Lehrerberufs ermöglicht. Diese Termini werden im Hinblick auf den Lehrerberuf häufig ohne den Hintergrund einer differenzierten Begriffsklärung und oftmals synonym verwendet (vgl. Dewe/Otto 2005); Lesch konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es sich bei den Begriffen Profession wie auch der Professionalisierung um inflationär verwendete Begriffe handelt (vgl. Lersch 1996 zit. n. Blömeke 2002). Auch Schrittmesser betont den inflationären Gebrauch der Begriffe Professionalität und Professionalisierung, wenn sie feststellt:

„Der inflationäre Gebrauch des um den Begriff der Profession entstandenen semantischen Feldes der Professionalität und der Professionalisierung weist derzeit die Tendenz auf, eine Bezeichnung für alle jene wünschenswerten Handlungsweisen zu werden, die man sich im Umgang mit den unterschiedlichsten Dienstleistern vom Fleischer über den Automechaniker bis hin zum Friseur erwarten mag, um in den Genuss eines reibungsarmen Ablaufes täglichen Lebens zu kommen“ (Schrittmesser 2005, S. 161).

Profession wird hier mit der Ermöglichung eines „reibungsarmen Ablaufes“ beschrieben; ein Ziel, das im Rahmen professionellen Handelns zwar zutrifft. Eine detaillierte und differenzierte Darstellung, was die Profession des Lehrerberufs kennzeichnet, wird mit dieser Beschreibung jedoch nicht geliefert. Aus diesem Grund werden im Folgenden Charakteristika herausgestellt, welche den Lehrerberuf als Profession kennzeichnen.

Der Lehrerberuf als Profession

„In beruflichen Kontexten müssen wir alle anscheinend professionell sein; wer Dinge unprofessionell angeht, macht sich unmöglich“ (Terhart 2011, S. 202). Diese Aussage Terharts geht hier auch von einer eher allgemeinen Sicht auf alle Berufe aus; Radtke dagegen konkretisiert den Begriff der 2.1. Profession. So zeigt sich eine Profession seiner Ansicht nach durch „(a) wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit in (b) gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie Gesundheit, Recht, auch Erziehung und (c) ein besonders lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen“ (Radtke 2000, S. 1). Wird Profession von den dargestellten Merkmalen abgeleitet, so muss Lehrertätigkeit als Profession gesehen werden. Zwar steht „Erziehung“ durch das Wort „auch“ nicht ganz gleichwertig, viel mehr als Ergänzung, neben Gesundheit und Recht; der unter (c) dargestellte Aspekt verdeutlicht aber die besondere Verantwortung von Professionellen gegenüber den ihnen anvertrauten Individuen und kann auf den Lehrerberuf übertragen werden. Auch bei Evetts findet sich eine Bestätigung für den Lehrerberuf als Profession: „Im Kern sind Professionen wissensbasierte Berufe, die üblicherweise an ein Studium sowie ein berufsbezogenes Training und entsprechende Erfahrungsbildung anschließen“ (Evetts 2003, S. 397). Es steht also einerseits die wissenschaftlich basierte wie auch die berufsfeldbezogene, an Erfahrung gebundene Ausbildung im Mittelpunkt; hier finden sich „Schnittmengen“ in Bezug auf den Lehrerberuf, auf das Lehramtsstudium und gerade auch das Intensivpraktikum als „berufsbezogenes Training“ mit „Erfahrungsbildung“ als Grundlage für Profession.

Böttcher legt den Zusammenhang zwischen dem Lehrerberuf und dem Begriff der Profession wie folgt dar:

„Knapp gesagt definiert sich eine Profession durch eine spezifische (wissens- und könnensbasierte) Form von existentiellen Problemen von Individuen (Fallbearbeitung). In der Schule meint das die in besonderen Interaktionen (Unterricht) gestaltete Vermittlung von Wissen und Können [...]. Je mehr hierbei professionelle Freiheit ins Spiel kommt, desto eher muss gesichert sein, dass Handeln nicht beliebig ausfällt, sondern – sowohl bezogen auf Werte als auch auf Kompetenzen – begründbar ist“ (Böttcher 2008, S. 191).

Bei dieser Definition von Lehrerverberuf wird nicht nur das kompetente Handeln herausgestellt, sondern auch die Bedeutung der Begründbarkeit dieses Handelns betont (vgl. Kap. 2.3).

Professionalisierung in der Lehrerbildung²⁷

Radtke konkretisiert die von Terhart unter 2.1.1 angeführte Forderung für die Lehrerbildung: „Die Aufgabe der Lehrerbildung besteht – darin sind sich alle einig – in der *Professionalisierung* künftiger Lehrer und Lehrerinnen“ (Radtke 2000, S. 1, Hervorhebung i. O.). Deren Professionalisierung gilt als zentraler Prozess für die Sicherung der Qualität im Bildungssystem (vgl. Kap 1.1.1). Gerade im Hinblick auf die in Kap. 1 beschriebenen Forderungen an Lehrerbildung erscheint eine Präzisierung dessen, was unter Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung zu verstehen ist, relevant für die in dieser Arbeit zentrale Frage der individuell wahrgenommenen Professionalisierung der Studierenden im Intensivpraktikum. Es besteht – Bezug nehmend auf das Zitat Radtkes – zwar Konsens darüber, dass in der Lehrerbildung Professionalisierung notwendig ist; bei der Begrifflichkeit endet jedoch die oben angeführte Einigkeit: Betrachtet man den Terminus „Professionalisierung“ zunächst im Hinblick auf die geschichtliche Perspektive, so wurde dieser im Zusammenhang mit dem Beruf des Lehrers von Fürstenau 1967 erstmals verwendet (vgl. Fürstenau 1967 zit. n. Schwänke 1988) und seit dieser Zeit unter unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Deutung diskutiert. Bis zu den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts herrschte das Professionsbild vom „Lehrer als Wissenschaftler“ (vgl. Fried 2004) vor, und Professionalisierung war so eng mit dem Konzept der Verwissenschaftlichung verbunden, dass beide Begriffe zeitweise synonym verwendet wurden (vgl. Koring 1989; Terhart 1992, 1996); man erhoffte sich dadurch eine Modernisierung der Tätigkeit des Lehrers (vgl. Terhart 1996). Die in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts vorherrschende Idealvorstellung eines „ganzheitlich-erzieherisch ambitionierten Lehrertypus“ (Terhart 1995, S. 228), eines „geborenen Erziehers“ bzw. eines mit „bildnerischem Seelenrelief“ (Schwänke 1988, S. 38) ausgestatteten Menschen entsprach diesem Verständnis von Professionalität nicht mehr. Die Intention bestand darin, durch eine stark wissenschaftsorientierte Ausbildung die spätere berufliche Handlungskompetenz zu fördern (vgl. Heil/Faust-Siel 2000). Das Konzept der Verwissenschaftlichung wurde aber bald in Frage gestellt, da sich weder wissenschaftlich gesichertes Wissen zur Gestaltung der Lehrerausbildung entwickeln konnte noch sich die Technologisierung von

²⁷ In Anlehnung an Cramer „wird unter Professionalisierung aber nicht die Lehrerbildung insgesamt im Sinne ihres Aufstiegs und ihrer zunehmenden Akademisierung, sondern die individuelle Entfaltung der künftigen Lehrkräfte“ (Cramer 2012, S. 54) verstanden.

Lehrerhandeln selbst realisieren ließ (vgl. Koring 1989). So konnte Verwissenschaftlichung als Professionalisierungskonzept zum Ende der achtziger Jahre als gescheitert angesehen werden. Fried führt dazu aus: Es „verstärkte sich die Erkenntnis, daß LehrerInnen – trotz oder gerade wegen der stärker wissenschaftsorientierten Lehrerbildung – in der Schulpraxis nach wie vor mit zahlreichen Problemen zu kämpfen hatten“ (Fried 1997, S. 20) und Neumann/Oelkers resümieren: „Einen Mythos ‚Verwissenschaftlichung‘ konnte es nur geben, weil nicht klar war, was damit theoretisch und praktisch verbunden sein würde“ (Neumann/Oelkers 1984, S. 229f.). Die Diskussion um die Professionalisierung des Lehrerhandelns wurde auch in den neunziger Jahren nach wie vor als „unabgeschlossenes Programm“ (Koring 1989, S. 771) angesehen, und die Begriffe Profession, Professionalität, Professionalisierung und professionelle Handlungskompetenz wurden immer wieder im Hinblick auf die Lehrerbildung in Fachdiskussionen wie auch in der gebildeten Öffentlichkeit aufgegriffen und in theoretischem und empirischem Diskurs unterschiedlich gedeutet und gewichtet. Die Debatte um die Professionalisierung der Lehrer bestimmt auch im neuen Jahrtausend – wieder unter unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – die erziehungswissenschaftliche und öffentliche Diskussion und scheint „mittlerweile kaum noch überschaubar“ (Apel et al. 1999, S. 10). So kritisiert der Hamburger „Aktionsrat Bildung“, dass „die Qualität der Lehrerausbildung mit den veränderten Anforderungen nicht Schritt gehalten habe“ (Aktionsrat Bildung vom 22.03.2011). Weiter bescheinigt der Aktionsrat vor allem den Grundschullehrern einen „erheblichen Professionalisierungsbedarf“ (ebd.). Eine Möglichkeit, diesen Bedarf zu decken, besteht nach Neuweg darin, die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens wie auch den Berufsfeldbezug zu betonen und dabei die Aufgabe „doppelter Professionalisierung“ (Neuweg 2015, S. 39) als die entscheidende Aufgabe der Lehrerbildung zu sehen. Terhart sieht Professionalisierung und damit auch Professionalität vor allem „im Kontext eines berufsbiographischen Entwicklungsprozesses“ (Terhart 2005, S. 275):

„Schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflichen Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechenderhaltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden. Man ist umso professioneller, je kompetenter man diese beruflichen Aufgaben erfüllt. Da diese sich immer schneller wandeln, ist die Bereitschaft zur Weiterentwicklung seiner Kompetenzen ein entscheidendes Kriterium für dieses Verständnis von Professionalität“ (Terhart 2011, S. 215).

Allein diese, aus einer Vielzahl von Definitionen herausgegriffenen, Begriffsbestimmungen zeigen auf, wie vielschichtig der Terminus Professionalisierung im Zusammenhang mit Lehrerbildung ist. Deutlich wird auch, dass diverse kontroverse Diskussionen in Bezug auf die Professionalisierung der Lehrer geführt wurden und werden und dass unterschiedliche Ansätze verschiedene Schwer-

punkte betonen; das Problem der Lehrerbildung wird jedoch „fast ausschließlich als Frage danach verhandelt [...], wie viel ‚Theorie‘ und wie viel ‚Praxis‘ angehende Lehrer brauchen“ (Neuweg 2004b, S. 11). Vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte stellt sich somit die Frage nach dem Stellenwert der Praktika noch einmal neu (vgl. Schreder 2006).

Um einen Überblick über die verschiedenen Professionalisierungszugänge zu gewinnen, die im Mittelpunkt der Diskussion um Lehrerbildung stehen, erscheint eine Systematisierung sinnvoll. Da der Ursprung des Professionsbegriffs in der Soziologie zu finden ist, können die verschiedenen Zugänge aus sozialwissenschaftlicher Sicht in makro- und mikrosoziologische Ansätze eingeteilt werden.

Während in den makrosoziologischen Ansätzen²⁸ Professionalisierung als „Prozess des sozialen Wandels“ (Blömeke 2002, S. 24) verstanden wird, nehmen mikrosoziologische Ansätze besonders „die Herausbildung kompetenten individuellen Handelns“ (ebd., S. 45) und „die Frage nach der Gestaltung des *individuellen* Prozesses des Erwerbs von – i. d. F. professioneller – Kompetenz“ (ebd., S. 11, Hervorhebung i. O.) in den Blick. Diese sollen genauer beleuchtet werden, da der Kern der Arbeit die Professionalisierung des Einzelnen fokussiert und sich aus diesen Ansätzen auch Schlüsse für die Zielsetzungen und das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rahmen Schulpraktischer Studien, insbesondere des Intensivpraktikums, sowie für die Stellung dieses Studienelements in der Lehrerbildung ziehen lassen. Erziehungswissenschaftliche Ansätze lehnen sich an mikrosoziologischen Strukturbestimmungen an und fokussieren auf den Prozess des professionellen Kompetenzerwerbs des Einzelnen (vgl. ebd.). Auch Horstkemper betont die individuelle Ebene der Professionalisierung, indem sie die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen sowie mit den Veränderungen des Handlungsfeldes und die Offenheit für die eigene Entwicklung herausstellt (vgl. Horstkemper 2004). In gleicher Weise lassen sich bei Nittel Ausführungen zur individuellen Professionalisierung finden:

²⁸ Zu den makrosoziologischen Ansätzen sind – mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung – der systemtheoretische Ansatz Luhmans, der machttheoretische Ansatz Larsons und der strukturfunktionalistische Ansatz Parsons zu zählen. Diese Ansätze werden jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht explizit ausgeführt, da sich bei den makrosoziologischen Ansätzen die Professionalisierung „auf die Entwicklung der gesamten Berufsgruppe“ (Blömeke 2002, S. 45) bezieht; eine Herangehensweise, die dem Erkenntnisinteresse der Arbeit weniger dient.

Die „individuelle [...] Professionalisierung beinhaltet den personengebundenen Vorgang des berufsbiografischen ‚role-making‘; dieser schließt einen persönlichen Veränderungs- und Reifeprozess ebenso ein wie einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs, welcher in der Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität und der Aufschichtung von diesbezüglichem Professionswissen seinen Kristallisationspunkt findet“ (Nittel 2004, S. 348).

Es wird deutlich, dass individuelle Professionalisierung ein multidimensionaler Prozess ist, der auf verschiedenen Ebenen stattfindet. So ist diese an die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums und die Reflexion eigener Erfahrungen gebunden. Individuelle Professionalisierung kann nicht von außen initiiert und aufoktroiert werden, sondern ist an die Initiative, die Selbsttätigkeit und die autonomen Entscheidungen des Individuums gebunden (vgl. Nittel/Seltrecht 2008). Zwar werden an die Person im Rahmen der Ausbildung, hier der Lehrerbildung, Anforderungen in Bezug auf die Anpassung an bestimmte Rollenvorgaben gestellt – der Begriff des role-taking (vgl. Turner 1962) steht für dieses Anpassungsverhalten innerhalb dieser Vorgaben; diese lassen jedoch einen Spielraum zu, sodass das Subjekt beim role-making (vgl. ebd.) seine eigene Rolle gestalten kann. In gleicher Weise umfasst individuelle Professionalisierung auch die „Aktivierung biographischer Ressourcen bzw. Basisdispositionen, was zur Herstellung eines inneren Commitments und einer biographischen Identifikation mit der jeweiligen Berufsidee beiträgt“ (Nittel/Seltrecht 2008, S. 141). „Dieser personengebundene Entwicklungspfad“ (ebd.) bezieht sich jedoch nicht ausschließlich auf individuelle Erfahrungen, biografische Ressourcen, Haltungen und Reifeprozesse, sondern schließt auch die Aneignung fachwissenschaftlichen Wissens mit ein. Die aufgezeigten Dimensionen werden in der theoretischen Auseinandersetzung hinsichtlich der Forschungsfrage in Kapitel 3 aufgegriffen, wenn mit Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit „Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft“ (Neuweg 2005, S. 1) im Rahmen des Intensivpraktikums erläutert werden.²⁹

Professionalität

„Die Grundlage für die Entwicklung der Lehrerprofessionalität bildet die erste universitäre Phase der Lehrerbildung. [...]“ (Czerwenka/Nölle 2011, S. 362). Ausgehend von diesem Verständnis, also ausgehend von der Tatsache, dass „eine akzeptable Anfangsprofessionalität“ (Sigel 2011, S. 61)

²⁹ Diese Emergenzbedingungen wurden von der Autorin um eine weitere, die Emotion, ergänzt (vgl. Kapitel 2.4.4).

bereits im Studium angebahnt werden kann, gilt es zunächst einmal zu klären, welche professionstheoretischen Ansätze sich hinsichtlich der Lehrerprofessionalität ausdifferenzieren lassen.

In der wissenschaftlichen wie auch gesellschaftspolitischen Diskussion werden nicht nur Profession und Professionalisierung inhomogen dargestellt; auch das Konstrukt der Professionalität wird, je nach professionstheoretischer Perspektive, uneinheitlich definiert. Die Diskussion und Analyse der professionstheoretischen Grundgedanken sollen jedoch nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit stehen; vielmehr intendiert eine vergleichende Gesamtschau der prägnanten Forschungsansätze, einen Überblick über die unterschiedlichen Betrachtungsweisen im Hinblick auf die Lehrerbildung zu liefern, um diese im Anschluss daran zusammenfassend zu diskutieren und daraufhin zu befragen, welche Rolle sie in der bzw. für die Lehrerbildung spielen und welche Folgerungen daraus für die Schulpraktischen Studien, in der vorliegenden Studie für das Intensivpraktikum, gezogen werden können. Im Folgenden werden drei Ansätze zur Bestimmung der Professionalität dargelegt, die in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion unterschieden werden können (vgl. Terhart 2011).

Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz

2.1.3.1

„So wie Hegel mit dem berühmten Bild der Eule der Minerva, die ihren Flug erst in der Dämmerung beginnt, objektiv zum Ausdruck brachte, daß die wissenschaftliche Erkenntnis immer nur nachträglich rekonstruierend die Geltung dessen überprüfen kann, was die Praxis selbst in der Krisenhaftigkeit und Offenheit ihres Tagewerkes vollbracht hatte, dieses praktische Vollbringen aber selbst nicht ersetzen kann, so gilt auch an der Basis der Professionalisierungstheorie, daß die Erfahrungswissenschaft grundsätzlich die Funktionen der autonomen Lebenspraxis selbst nicht übernehmen, sondern lediglich deren Leistungen rekonstruieren kann. Eine Vermittlung von Theorie und Praxis ist [...] innerhalb der Wissenschaft und der Erkenntnislogik nicht möglich, sondern nur als praktische Operation selbst“ (Oevermann 1996, S. 79).

Diese knappe Beschreibung des von Oevermann 1996 entwickelten strukturtheoretischen Ansatzes zeigt die wesentlichen Eckpunkte dieses Professionskonzeptes auf: Der Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist darin zu sehen, „daß zwischen Theorie (Wissenschaft) und Praxis eine kategoriale Differenz besteht, die nicht aufhebbar ist“ (Wagner 1998, S. 182), „wobei der professionell Handelnde³⁰ als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis fungiert“ (Heil/Faust-Siehl 2000, S. 22).

³⁰ In der vorliegenden Arbeit ist die Lehrperson gemeint.

In der strukturtheoretischen Debatte werden die Aufgaben, die die Lehrperson erfüllen muss, als in sich widersprüchlich dargestellt (vgl. Terhart 2011); eine Auffassung, die interpretativ bereits bei Sigmund Freud zu finden ist, wenn er feststellt, dass der Beruf des Lehrers „ein unmöglicher“ (Freud 1937, S. 94) ist. Oevermann sieht den Beruf des Lehrers als „professionalisierungsbedürftig“ (Oevermann 1996, S. 178), aber auch als professionalisierungsfähig (vgl. ebd.) an. „Strukturtheoretisch besteht pädagogisch professionelles Handeln darin, die fallbezogene, stellvertretende Deutung des objektiven latenten Sinns einer Situation im Gegensatz zum subjektiv Geäußerten zu rekonstruieren und unter Theoriewissen einzuordnen“ (Heil/Faust-Siehl 2000, S. 22). In diesem Zusammenhang werden die Termini „Rekonstruktion“ und „Subsumtion“ (Oevermann 1996, S. 126) verwendet. Wagner konkretisiert das Professionalitätsverständnis aus strukturtheoretischer Sicht:

„Weder kann im Lehrerhandeln auf Wissenschaft noch kann auf Verstehen verzichtet werden, obgleich beide unterschiedlichen und im Widerspruch zueinander stehenden Handlungssphären angehören. Die strukturtheoretische Rekonstruktion zeigt nun aber gerade, daß die Beherrschung der widersprüchlichen Einheit von Wissenschaft und Verstehen, von Subsumtionslogik und Rekonstruktionslogik Professionalität im Kern ausmacht“ (Wagner 1998, S. 181).

Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz „fokussiert die Nichtstandardisierbarkeit pädagogischer Interaktion und das Maß an Unsteuerbarkeit, das das Lehrerhandeln [...] kennzeichnet“ (Kolbe 2004, S. 212). Nach Oevermann können drei Foci professionellen Handelns herausgestellt werden: Zunächst ist „*[p]rofessionalisiertes Handeln [...] wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität*, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“ (Oevermann 1996, S. 80, Hervorhebungen i. O.). In der Stufe der „*praktische[n] Krisenbewältigung*“ (ebd., S. 82, Hervorhebungen i. O.) wird in einer ersten Phase der aktiv-praktischen Entscheidung angenommen, intuitiv richtig gehandelt zu haben und in einer zweiten Phase diese spontane, erste Entscheidung rekonstruiert. Hier „steht die problematisierende Bearbeitung von Geltungsfragen im Mittelpunkt“ (ebd., S. 84). Die dritte Stufe professionellen Handelns fokussiert „die methodisch explizite Überprüfung von Geltungsfragen“ (ebd., S. 88), die dadurch ausgelöst wird, dass durch die sie legitimierenden und normalisierenden Überzeugungen Prinzipien, Weltbilder, Wertprämissen und Praktiken in ihrer Geltung erschüttert werden (vgl. ebd.). Bezug nehmend auf Lehrer als professionell Handelnde würde das bedeuten, dass „[w]issenschaftliches Wissen von Lehrern [...] Handeln nicht schlicht anleiten [kann]“ (Kolbe 2004, S. 212). Als Folge müsse in der Lehrerbildung „die kunstlehreartige Einübung in das pädagogische [sic] Arbeitsbündnis“ (Oevermann 1996, S. 177) stehen. Hierzu ist

eine „Kombination von fallorientierter, fallrekonstruktiver exemplarischer Materialerschließung in der Ausbildung selbst und von Formen des praktischen ‚learning by doing‘ unter Anleitung jeweils erfahrener Kollegen“ (ebd.) notwendig. Um mit der „widersprüchlichen Einheit von Fachwissen und Fallverstehen, von Subsumtionslogik und Rekonstruktionslogik“ (Wagner 1998, S. 183) umgehen zu können, ist in der Lehrerbildung sowohl eine theoretische Phase als auch eine praktische Phase zu durchlaufen. Oevermann stellt theoretisches Wissen jedoch nicht in das Zentrum der Ausbildung; der Ausdruck des „Flankiert werden[s]“ (Oevermann 1996, S. 177) praktischer Elemente von methodischem und theoretischem Wissen verdeutlicht die Stellung wissenschaftlichen Wissens in diesem Zusammenhang. „Ein erfahrungswissenschaftlicher Bezug zum Berufsfeld ist demnach die Grundforderung innerhalb der ersten Phase der Professionalisierung. Dies bedeutet die Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs und damit die Herausbildung eines wissenschaftlichen Habitus“ (Heil/Faust-Siel 2000, S. 24). Die theoretische Phase der Ausbildung vermittelt die Grundlage für das Begründungswissen, die praktische wendet dieses Wissen am entsprechenden Fall und in der jeweiligen Situation an (vgl. ebd.). Der zu Professionalisierende lernt dadurch „Strukturgeneralisierungen wie selbstverständlich vorzunehmen“ (Wagner 1998, S. 171), und es kann so gelingen, der antinomischen Struktur der Anforderungen gerecht zu werden. Als Ziel der Professionalisierung wird nicht Wissenserwerb, sondern „Habitusformation“ gesehen (Oevermann 1996, S. 123). „Ein entsprechender strukturverstehender Habitus ist in der universitären Lehrerausbildung grundzulegen“ (Heil/Faust-Siehl 2000, S. 239). Helsper verwendet in diesem Kontext den Begriff des „doppelten Habitus“, der aus „praktisch-professionellem Können“ und „wissenschaftlicher Reflexivität“ (Helsper 2001, S. 10) gebildet wird. Oevermann betont diese Zweiteilung wie folgt:

„Nicht nur bedarf es dabei einer expliziten theoretischen Begründung einer pädagogischen Handlungslehre ähnlich dem Verhältnis von Naturwissenschaften und medizinischer Handlungslehre, sondern auch einer spezifischen, in sich praktischen, kunstlehrehaft fixierbaren Vermittlung von theoretischer Begründung und fallspezifischer konkreter Anwendung des theoretischen Wissens in einer in sich autonomen Aktion“ (Oevermann 1996, S. 142).

Der aufgabenbezogene Professionsansatz³¹

Als ein weiterer, in der deutschsprachigen Diskussion anzutreffender Professionsansatz soll im Rahmen dieser Arbeit der aufgabenbezogene Ansatz skizziert werden. Als zentraler Ausgangspunkt sind dabei die spezifischen Arbeitsaufgaben von Lehrkräften zu sehen. Die Fragen nach diesen Aufgaben sowie nach den dazu erforderlichen Kompetenzen bilden das zentrale Feld der erkenntnisleitenden Auseinandersetzung im Rahmen der dazu durchgeführten empirischen Untersuchung. Hierdurch, so Bauer, Kopka und Brindt als Vertreter dieses Ansatzes, soll ein „realistisches Bild der Lehreraufgabe, ihrer Risiken und der mit ihr verbundenen Beanspruchungen“ (Bauer et al. 1996, S. 29) erstellt werden. Sie versuchen, „eine Theorie der Lehrprofessionalität zu entwerfen, die von den tatsächlichen Arbeitsaufgaben und beruflichen Handlungsmustern ausgeht“ (Bauer et al. 1996, S. 29). Die Autoren beziehen sich bei ihrem Verständnis von pädagogischer Professionalität einerseits auf den kriterienbezogenen Ansatz, der sich an Charakteristika bestimmter Professionen orientiert: „Die Kriterien Autonomie, Berufsethos, Reflexivität, Kooperation und wissenschaftliche Basis der Berufsausübung (Berufswissenschaft) sowie eine besondere Berufssprache“ (Bauer et al. 1996, S. 10f.) zählen zum Kern der Professionalität. Andererseits rekurrieren Bauer et al. auf den Expertenansatz (vgl. Bromme 1992). Für Bromme und Wahl (vgl. Wahl 1991) als Vertreter dieses Ansatzes steht der Zusammenhang zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen im Mittelpunkt dieser kognitionspsychologischen Forschung. Hier werden Wissensstrukturen fokussiert, die erforderlich sind, um berufliche Aufgaben zu erfüllen, und es besteht die Grundannahme, „dass die Tätigkeit von Lehrkräften auf Wissen und Können beruht, das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiter entwickelt wurde“

³¹ Das von Bauer zu diesem Ansatz konzipierte Modell weist Ähnlichkeiten zu dem von Baumert und Kunter 2006 entwickelten Kompetenzmodell auf (vgl. Košinár 2014; vgl. Kap. 2.2.1.2). Bauer sieht den aufgabenbezogenen Ansatz als einen Ansatz, der „kompetenztheoretische, berufsbiographische und interaktionistische Ansätze verbindet“ (Bauer 2000, S. 57). Der interaktionistische Ansatz, der auf Schütze et al. 1996 zurückgeführt werden kann, wird in der vorliegenden Arbeit nicht explizit aufgeführt, da die „berufsrollenförmige Bearbeitung lebenspraktischer Konfliktsituationen von Klienten, [deren] [...] biographische Lebensplanung und Lebensführung außer Kontrolle geraten ist“ (Combe/Helsper 2002, S. 32) nicht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht.

Im fachwissenschaftlichen Diskurs finden sich unterschiedliche Zuordnungen des aufgabenbezogenen Ansatzes: einerseits wird er dem kompetenzorientierten gleichgesetzt (vgl. Leonhard 2008, Schubert 2003), andererseits werden aber auch Parallelen zum strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Košinár et al. 2016) gesehen.

(Bromme 2008, S. 159). Bei der Definition pädagogischer Professionalität nach Bauer/Kopka/Brindt werden die Einflüsse der oben skizzierten Ansätze deutlich:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einfluszbereich übernimmt“ (Bauer et al. 1996, S. 15).

Pädagogische Professionalität zeigt sich gemäß dieser Definition nicht nur im Prozess des Handelns, sondern erfordert zusätzlich eine „treibende Kraft, die eine individuelle Professionalisierung auslöst und in Gang hält“ (Bauer 1998, S. 352).

Schlüsselkategorien bei diesem auf Arbeitsaufgaben bezogenen Ansatz sind die Diagnosekompetenz, das professionelle Selbst und das pädagogische Handlungsrepertoire. Bauer et al. verwenden den Begriff des Handlungsrepertoires, um das Wissen zu verdeutlichen, das nicht explizit zu erklären ist und auf das Experten in pädagogischen Interaktionen zurückgreifen. „Begriffe wie ‚implizites Wissen‘, ‚Intuition‘, ‚Erfahrung‘ finden hier ihre Begründung“ (ebd., S. 345). Der Begriff des „tacit knowledge“, des impliziten Wissens (vgl. Polanyi 1985), wird von Bauer unter Bezug auf Bromme (vgl. Bromme 1992) wie folgt umschrieben: „Experten-Lehrer wissen in pädagogischen Interaktionssituationen, wie etwas geht, ohne angeben zu können, warum es geht“ (Bauer 1998, S. 345). Bauer verdeutlicht in diesem Zusammenhang auch, dass „Wissen teilweise erst im Vollzug der Handlung, also durch Können entfaltet wird“ (ebd.). Um die Beziehungen zwischen Wissen, Können und Handeln zu verdeutlichen, nehmen die Autoren Bezug zu dem Verständnis von Handeln bei Wahl (vgl. Wahl 1991):

„Im Handlungsprozeß werden zwei Typen verdichteter Wissensstrukturen aktiviert. Zuerst kommen Strukturen der Situationsauffassung ins Spiel, dann Strukturen der Handlungsauffassung. Der Handelnde macht sich ein Bild von der Situation (Abrufen von Handlungsauffassungsstrukturen) und entscheidet, welche der Handlungsmuster [Handlungsauffassungen; Erg. U. E.] aktiviert werden sollen“ (Bauer et al 1996, S. 162).

Bei Expertenhandeln wird auf „verdichtete Wissensstrukturen“ (ebd., S. 161) gleichsam wie auf einen Automatismus zurückgegriffen; diese Handlungsmuster stehen den erfahrenen Pädagogen als Handlungswissen zur Verfügung. In Kongruenz zu den Begriffen der Situations- und Handlungsauffassung sind bei dem aufgabentheoretischen Zugang die Begriffe Diagnosekompetenz und Handlungsrepertoire zu sehen (vgl. ebd., S. 164, S. 238). Diese zweite Schlüsselkategorie setzt sich aus fachlichen Kompetenzen, fachdidaktischen Kompetenzen und überfachlichen Kompetenzen

zusammen. Letztere werden von Bauer auch als „pädagogische Basiskompetenzen“ (Bauer 2005, S. 20) bezeichnet. Im Rahmen der von den Vertretern dieses aufgabenbezogenen Zugangs durchgeführten empirischen Untersuchung konnten fünf Dimensionen des pädagogischen Handlungsrepertoires ausdifferenziert werden: Bildung sozialer Strukturen, Interagieren, Kommunizieren, Gestalten und Hintergrundarbeit (vgl. ebd., S. 348ff.). Aufgrund der Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung (vgl. Helmke 2003; Kiper u.a. 2003) wurden diese Dimensionen noch durch eine sechste – Ziele klären und Inhalte strukturieren – ergänzt (vgl. Bauer 2005, S. 20). Innerhalb dieser Dimensionen können Handlungen in weitere Kategorien ausdifferenziert werden: Interaktion, Planung und Reflexion (vgl. Bauer et al. 1996, S. 168f.). Wird in diesen Dimensionen durch Training und Erfahrung Handlungswissen erworben, so können Lehrpersonen „beinahe jede Aufgabenstellung im Unterricht und im außerunterrichtlichen schulischen Arbeitsbereich [...] meistern“ (ebd., S. 233).

Im Zentrum dieser Professionstheorie steht die Schlüsselkategorie des professionellen Selbst. Bauer et al. lösen mit dieser Kategorie den Begriff der Lehrerpersönlichkeit ab. So sind die Eigenschaften einer Lehrperson weniger auf Persönlichkeitsstrukturen zurückzuführen als vielmehr Merkmal eines pädagogischen Handelns (vgl. Bauer 1998, S. 354). Das professionelle Selbst wird von den Vertretern des aufgabentheoretischen Professionsansatzes vom Begriff der Persönlichkeit im Ganzen abgegrenzt, um aufzuzeigen, dass es sich hierbei um den im Lehrerberuf relevanten Teil der Persönlichkeit handelt (vgl. Bauer et al. 1996, S. 234).

Das professionelle Selbst wird wie folgt definiert: Es ist „die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt“ (ebd.). Als zentrale, strukturierende Größe organisiert es die einzelnen Komponenten und steuert die Aufmerksamkeit der Lehrperson in der Art und Weise, dass diese – bezugnehmend auf die Theorie Wahls – Situationen analysiert und diejenigen Handlungsmuster auswählt, die hinsichtlich pädagogischer Ziele relevant sind (vgl. ebd.) und die Lehrperson befähigt, Unwichtiges von Wichtigem abzugrenzen wie auch Stärken und Schwächen zu erkennen.

Dieser kompetenz- bzw. aufgabenbezogene Professionalisierungsansatz lässt Parallelen zu den von der Kultusministerkonferenz 2004 bzw. 2014 formulierten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) erkennen.³²

Der berufsbiografische Bestimmungsansatz

Der dritte professionstheoretische Ansatz stellt den Prozess der professionellen Entwicklung in den Mittelpunkt. „Längerfristige Kompetenzentwicklung, Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen, aber auch Belastungserfahrung und Belastungsbewältigung bilden zentrale Themen dieses Ansatzes“ (Terhart 2011, S. 208). Lehrerprofessionalität hat in diesem Zusammenhang den „Charakter eines ‚Bildungsgangs‘“ (Terhart 2005, S. 275). Situative und subjektive Erlebnisse, Erfahrungen und Anstöße beeinflussen die professionelle Entwicklung. Es wird deutlich, dass bei diesem Ansatz der Lernende stärker in den Mittelpunkt rückt. Die Individualität wie auch die Dynamik der persönlichen Entwicklung prägen das Verständnis von Professionalität. Die Kriterien, die erfüllt werden sollten, damit der hohe Maßstab von Professionalität erreicht wird, verdeutlichen, dass die Professionalisierung nicht mit der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung abgeschlossen sein kann; vielmehr greift in diesem Zusammenhang folgende Aussage: „Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen beginnt mit der Grundausbildung und erstreckt sich über die ganze Spanne der Berufslaufbahn“ (Messner/Reusser 2000, S. 157); diese ist also innerhalb der Berufstätigkeit als niemals abgeschlossen anzusehen. Auch im Beschluss der Kultusministerkonferenz lässt sich zum Berufsbild von Lehrern folgender Hinweis in Bezug auf berufliche Entwicklung finden: „Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen [...]“ (KMK 2004 i. d. F. v. 2014, S. 3). Im Sinne eines berufsbiografischen Kontinuums sollte das Bemühen um einen kontinuierlichen Aufbau professioneller Handlungskompetenz bereits von Beginn des Studiums an forciert werden (vgl. Bosse 2012). Gerade die Tatsache, dass Lehrer auf ein Arbeitsfeld vorbereitet werden müssen, das sowohl den gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen an Schule wie auch den stetigen und immer rascheren Veränderungen in der Gesellschaft gerecht werden muss, erfordert eine kontinuierliche

³² Vgl. auch Kapitel 2.2.

Weiterentwicklung des Subjekts „Lehrer“. Die Frage, welche Anlässe dazu führen, dass eine Entwicklung ausgelöst wird bzw. Grundlage für eine darauf aufbauende, weitere Entwicklung werden kann, scheint hinsichtlich des empirischen Zugangs besonders relevant zu sein.

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der ersten Phase der Lehrerbildung und im Besonderen auf dem Intensivpraktikum liegt, wird im Folgenden zu klären sein, welche Möglichkeiten das Intensivpraktikum unter dem Blickwinkel der vorgestellten Professionalitätstheorien bietet, um Raum für Selbstlernprozesse der Studierenden zu schaffen.

Professionalisierung durch das Intensivpraktikum?

Nach einer kurzen Zusammenschau der einzelnen professionstheoretischen Ansätze soll explizit 2.1.3.4 herausgestellt werden, ob das Intensivpraktikum den Studierenden die Möglichkeit bietet, sich professionell weiterzuentwickeln.

Im Hinblick auf die Bedeutung der professionstheoretischen Ansätze für die universitäre Lehrerbildung und die Zielsetzung von Schulpraktischen Studien lässt sich Folgendes festhalten: Der strukturtheoretische Ansatz verdeutlicht, dass „die mit der Erfahrung auskristallisierten Erfahrungsmuster [...] als implizites Wissen allein noch kein professionelles Können dar[stellen]“ (Kolbe 2004, S. 213). Professionalität ist dann erst gegeben, wenn Lehrer ihr Handeln auch genau begründen und rekonstruieren können (vgl. ebd.). Eine situationsunabhängige Kenntnis wissenschaftlicher Theorien wie auch die Anwendung dieser Theorien, abhängig vom jeweiligen Fall, macht Professionalisierung in der Lehrerbildung aus (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000). Aus diesem Grund wird ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ (Helsper 2001, S. 11; Denner/Gesenhues 2013, S. 101) gefordert, der während der Lehrerbildung erworben werden soll. Hinsichtlich des Lehrerberufs ist es – oben dargestellten Ausführungen folgend – entscheidend, pädagogische Krisensituationen nicht unter ein abstraktes wissenschaftliches Modell zu subsumieren, sondern den spezifischen Fall im Blick zu haben, diesen zu rekonstruieren und kritisch zu hinterfragen, ob das wissenschaftliche Erklärungsmuster genau auf diesen konkreten Fall zutrifft. Schütze verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der Fallbearbeitungsparadoxien (vgl. Schütze 1996). Combe ergänzt, dass „der viel berufene Praxisbezug im Bereich der universitären Lehrerbildung präziser als meist üblich gefaßt werden [muss]. Praxisbezug bedeutet, auf die Tätigkeitslogik eines Lehrers oder einer Lehrerin bezogen, den Aufbau einer kumulativ sich erweiternden Projekt- und Fallerfahrung“ (Combe 1996, S. 517), aus der letztlich eine Strukturkenntnis folgt (vgl. ebd.). Bei diesem Ansatz steht die Fähigkeit des Fallverstehens im Mittelpunkt der praktisch ausgerichteten Professionalisierungsphase, und es wird der Begriff der „Fallstrukturgesetzlichkeit“ aufgegriffen und auf das professionelle

Handeln übertragen. Fallgesetzlichkeit meint „das Gesamt der Dispositionen einer konkreten Lebenspraxis, also ihre bewußten und unbewußten Wünsche, Erwartungen, Absichten, Zielvorstellungen, Wertorientierungen, Motive und Vorlieben“ (Oevermann 1996, S. 76f.). In Situationen werden von den Individuen aus verschiedenen Handlungsoptionen Möglichkeiten „in wiedererkennbarer, besonderer Weise ausgewählt“ und zwar „bewußt in manifest krisenhaften Entscheidungssituationen oder latent vermittelt über eingelebte Routinen in Standardsituationen“ (ebd., S. 77).

Helsper folgert als Konsequenz aus den Überlegungen zum strukturtheoretischen Ansatz, die Arbeit am Fall als Möglichkeit der Vermittlung von Praxis und Theorie in der universitären Lehrerbildung einzuführen (vgl. Helsper 2001). Diese Zugangsweise kann die unterrichtspraktischen Erfahrungen der Studierenden während des Studiums ergänzen, erweitern und als Grundlage für Reflexion dienen. Die Komplexität von Handlungsanforderungen verstehen zu lernen, um mit Unsicherheiten zurechtzukommen und unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten ins Auge zu fassen, scheint in diesem Zusammenhang sinnvoll (vgl. Luhmann 2002). Es wird deutlich, dass nicht nur die Reflexion wissenschaftlicher Theorien, sondern auch die kritische und reflektierende Betrachtung eigenen Handelns einen prägnanten Aspekt im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess darstellt (vgl. Terhart 2011) – ein Blickwinkel, der im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt.

Nimmt man den aufgabenbezogenen Ansatz in den Blick, so soll die erste Phase der Lehrerausbildung – als Konsequenz aus den von Bauer et al. 1996 durchgeführten Untersuchungen – in der Art und Weise gestaltet sein, dass Lehramtsstudierende Handlungskompetenzen erwerben, die sie dazu befähigen, Lehr- und Lernsituationen bereits am Ende des Studiums kompetent zu gestalten. Die Autoren entwickeln „ein Modell der Lehrerausbildung, das einen Bruch mit überkommenen Formen der Lehrerausbildung in Deutschland darstellt“ (ebd., S. 236f.) und plädieren für einen Wechsel der Berufsbezeichnung des Lehrers in den sog. Diplomdidaktiker. Sie vertreten die Auffassung, dass didaktische Kompetenzen gezielt durch Training, Simulationen, Lernen am Modell sowie durch Reflexion und optimiertes Planungshandeln besser gefördert werden können als durch kognitive Wissensvermittlung in Form von Referaten, Vorträgen oder Vorlesungen. In gleicher Weise gilt das für die Ausbildung pädagogischer Kompetenzen. In diesem Bereich plädieren Bauer et al. dafür, dass die Studierenden in den Seminaren projektformiges Arbeiten, Partner- und Team-Teaching sowie den Einsatz neuer Lehrmethoden modellhaft umsetzen können (vgl. ebd., S. 238f.). Die Vertreter des aufgabenbezogenen Ansatzes betonen, das Ziel der Lehrerausbildung sei, „daß Diplomdidaktiker in ihren Lehr- und Übungsveranstaltungen, in didaktischen Werkstätten und während ausgiebiger Praxisphasen einüben, was sie später mit ihren Lerngruppen in der Schule tun

werden“ (ebd., S. 239). Weiter bezeichnen sie Lehrveranstaltungen als „didaktische bzw. pädagogische Erfahrungsfelder [...], in denen Handlungsrepertoires aufgebaut werden und ein pädagogisches Selbstverständnis erworben wird“ (Bauer 1998, S. 357). Als Konsequenz fordern sie die Ausweitung der Praxisphasen während des Studiums auf ein Praxissemester mit 20 SWS (vgl. ebd., S. 241). In diesem Zusammenhang wird auch auf die Bedeutung der Lehrerbildner verwiesen, die in ihrer didaktischen Praxis als Vorbild dienen. Steht bei den oben genannten Forderungen der Aspekt der Handlungsfähigkeit besonders im Fokus, so betonen Bauer et al. dennoch auch die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. Sie weisen darauf hin, dass ein zentraler Aspekt von Professionalität darin besteht, eigenes Handeln unter Bezug auf eine Berufswissenschaft zu begründen (vgl. ebd., S. 15). Alltagspraxis ohne wissenschaftlichen Bezug führt dazu, so die Meinung der Autoren, dass „die Fixierung an Traditionen und Überzeugungssysteme [begünstigt wird], die unter Bedingungen entstanden sind, die oft nicht mehr gegeben sind“ (Bauer et al. 1996, S. 240). Unter diesem Aspekt ist Berufserfahrung nicht nur positiv zu sehen: Einerseits trägt sie zweifelsohne dazu bei, sicher und souverän zu handeln; andererseits werden aber vielfach dadurch „neue und wirksamere Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.) ausgeschlossen. In gleicher Weise führt wissenschaftliches Wissen dazu, in Bezug auf Professionalität ein Ansehen zu genießen wie auch zu „professioneller Selbstachtung“ (ebd.). Bauer et al. stellen sowohl die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens als auch den Aufbau professioneller Handlungskompetenzen als Aufgabe der universitären Lehrerbildung heraus. Die Notwendigkeit theoretischer Studien zeigt sich u.a. auch in der Berücksichtigung von Begleitveranstaltungen (10 SWS) zum Praxissemester (vgl. ebd., S. 241).

Bei der Analyse des berufsbiografischen Ansatzes wird deutlich, dass die persönliche Entwicklung unter situativen sowie subjektiven Einflüssen und Erfahrungen fokussiert wird. Im Hinblick auf die Schulpraktischen Studien stellt sich die Frage, inwiefern die Erfahrungen während des Intensivpraktikums Auswirkungen auf die sich am Anfang befindende berufliche Entwicklung zeigen. Bei diesem professionstheoretischen Zugang wird die Bedeutung der Selbstreflexivität aufgezeigt, die als Kompetenz verstanden werden kann. Insofern wird die Nähe sowohl zum strukturtheoretischen wie auch zum aufgabenbezogenen Ansatz deutlich; beide Professionstheorien stellen die Relevanz von Reflexionsfähigkeit heraus.

Für die vorliegende Arbeit zeigt sich, dass sich die strukturelle und inhaltliche Ausrichtung des Intensivpraktikums nicht einseitig an einem der drei professionstheoretischen Zugänge ausrichtet; die Konzeption wird allen drei Ansätzen in einzelnen Bereichen gerecht: So lassen sich aus strukturtheoretischer Sicht die Bedeutung der Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen und die Grundlegung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Denner/Gesenhues 2013, S. 101) her-

ausstellen; das Bewusstsein, dass pädagogisches Handeln unsicheres Handeln ist (vgl. Henecka/Lipowsky 2002; Shulman 1991) und komplexen und heterogenen Ansprüchen genügen muss (vgl. Fend 1998; Grunder/Bieri 1995), ist ein Inhaltsaspekt des Intensivpraktikums, der sich auch am strukturtheoretischen Ansatz orientiert. Dabei bezieht sich diese Unsicherheit nicht nur auf das konkrete Handlungsfeld im Rahmen des Unterrichts, sondern auch auf individuelle und gesellschaftlich vorgegebene Wertvorstellungen (vgl. Keller-Schneider 2010a). Um unter diesen unsicheren Rahmenbedingungen und teilweise gegensätzlichen Handlungserwartungen der im „Umfeld Schule“ Agierenden situativ angemessen handeln zu können, ist ein hohes Maß an Selbstreflexion notwendig; das Intensivpraktikum bietet den Studierenden, bedingt durch die Intensität und Dauer, wesentlich mehr Möglichkeiten, ihr Handeln, ihre Stärken, Schwächen, Wünsche und Wertvorstellungen zu reflektieren als herkömmliche Praktika. Zwangsläufig wird auf diese Weise mehr Reflexionsmaterial generiert.

Aus aufgabenbezogener Sicht zeigen sich Parallelen in Bezug auf die Ausweitung „didaktische[r] bzw. pädagogische[r] Erfahrungsfelder [...], in denen Handlungsrepertoires aufgebaut werden und ein pädagogische Selbstverständnis erworben wird“ (Bauer 1998, S. 357). Durch die 30-40 Stunden eigenständigen Unterrichts während des Intensivpraktikums erhalten die Studierenden die Gelegenheit, sich selbst als handelnde Person wahrzunehmen. In gleicher Weise wird durch die aktive Gestaltung des Schullebens ein weiterer Grundstein für die Selbsttätigkeit und Selbststeuerung der Teilnehmer des Intensivpraktikums gelegt. Ein Mehr an studentischer Selbststeuerung kann dazu beitragen, ein qualitativ höherwertiges professionelles Handlungswissen entstehen zu lassen (vgl. Kotschmar 2004). Weiter scheint das Intensivpraktikum für die Entwicklung des „professionellen Selbst“, das die „treibende Kraft [darstellt], die eine individuelle Professionalisierung auslöst und in Gang hält“ (Bauer 1998, S. 352) von großer Relevanz zu sein. Durch die vielfältigen Mitgestaltungsmöglichkeiten von Unterricht und Schulleben wird die eigene Unvollkommenheit – ausgehend vom subjektiven Kern des professionellen Selbst – wahrgenommen und kann anschließend durch Reflexion bearbeitet werden. Schlussendlich fügt sich der berufsbiografische Professionalitätsansatz in das Gesamtbild des Intensivpraktikums, da sowohl die Entwicklung des Subjekts, seine persönlichen Erfahrungen in für ihn bedeutsamen Situationen wie auch die Orientierung an Leitbildern, hier verstanden als die Orientierung an den Mentoren, von großer Relevanz sind.

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, wie komplex und anspruchsvoll sich Professionalisierung im Lehrerberuf gestaltet. Diese Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess (vgl. Terhart 2005). Insofern kann das Intensivpraktikum, auf das sich die vorliegende Arbeit bezieht, lediglich einen kleinen Ausschnitt der professionellen Entwicklung darstellen, da es auf den Zeitraum eines

Schuljahres angelegt ist. Dennoch scheint dieses eigenständige Studienelement (vgl. KMK 2005) Studierenden die Möglichkeit zu bieten, Erfahrungswissen zu bilden, auf dessen Grundlage die professionelle Weiterentwicklung in den folgenden Phasen der Lehrerbildung erfolgen kann.

2.2 Die Begriffe Standards und Kompetenzen

Der Standard-Begriff ist von „der Wortbedeutung her [...] eine möglichst präzise Festlegung der Eigenschaften, die ein Objekt oder ein Prozess haben muss, um definierten Qualitätskriterien zu genügen. Durch die Formulierung eines Standards wird bestimmt, „was Standard ist“ (Terhart 2005, S. 276). Standards gewährleisten also ein hohes Maß an Verlässlichkeit; sie garantieren, dass das Objekt, das dem Standard genügt, entsprechend eingesetzt und verwendet werden kann; alle kontextualen Elemente können mit dem Funktionieren des dem Standard entsprechenden Objektes rechnen (vgl. ebd.). Diese recht technisch, fast schon mechanisch anmutende Sicht auf Standards ist in Bezug auf die Lehrerbildung kritisch zu sehen. Zwar sollen z.B. Prüfungsordnungen berechtigterweise die Einhaltung eines Anforderungsniveaus garantieren; ob jedoch die Standards und damit verbunden die Formulierung von Kompetenzen zu einer hohen Lehrerkompetenz führen, sei dahingestellt. Professionelles Lehrerhandeln zeichnet sich in erster Linie durch den adäquaten Umgang mit Unsicherheiten aus; Standards können hierbei jedoch einen grundlegenden Baustein für die Begründbarkeit des Lehrerhandelns darstellen.

Unter Berücksichtigung des lateinischen Ursprungs des Begriffes „Kompetenz“ kann sowohl ein Zusammenhang mit dem Substantiv „competentia“, übersetzt mit „Zusammentreffen“ oder „Zuständigkeit“, als auch mit dem Verb „competere“, übersetzt mit „entsprechen“ oder „zutreffen“, hergestellt werden. Bezugnehmend zum lateinischen Ursprung des Wortes wird der Arbeit folgendes Begriffsverständnis zugrunde gelegt: Eine Person besitzt dann die Kompetenz zur Bewältigung einer Aufgabe oder eines Problems, wenn die Erfordernisse einer Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten einer Person zusammentreffen (vgl. Frey 2004). Es stehen also die in bestimmten Anforderungssituationen realisierten Fähigkeiten im Mittelpunkt, sodass bei dieser Kompetenzdefinition die Handlungsebene miteinbezogen wird, die Bewertung erzielter Lösungen zur Weiterentwicklung des eigenen Repertoires an Handlungsmustern dient und die Person Verantwortung für sich und ihre soziale Umwelt übernimmt (vgl. ebd.; Terhart 2007a).

Weiter lehnt sich das Verständnis der vorliegenden Arbeit an den Kompetenzbegriff Weinerts an, der Kompetenzen beschreibt als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbunde-

nen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.). Die in dieser Definition herausgestellte Anforderung, nicht nur zu wissen, sondern auch zu können und zu wollen, betont die professionelle Handlungskompetenz und die Forderung, dieses Können auch verantwortungsvoll einzusetzen. Nach dieser Beschreibung „lässt sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Professionswissen einerseits und persönliche Überzeugungen und Werthaltungen (beliefs) sowie motivationale Orientierungen andererseits differenzieren“ (Blömeke 2006a, S. 191). In Anlehnung an Weinert wird die individuelle Ausprägung von Kompetenz von folgenden Teilaspekten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (vgl. Klieme et al. 2007). In Rekurs auf Erpenbeck/Sauer 2000 definiert Rosenstiel Kompetenzen wie folgt:

„In etwas pointierter, vereinfachender Weise kann man in der Qualifikation die Fähigkeiten und Fertigkeiten sehen, mit bekannten, strukturierten Anforderungen umgehen zu können, während die Kompetenz darin besteht, das Unstrukturierte, zuvor nicht Bekannte, Unbestimmte und sich Verändernde zu meistern“ (Rosenstiel 2001, S. 31)

Die Bedeutung dieser dargelegten Kompetenzbegriffe kommt in der vorliegenden Arbeit in mehreren Aspekten zum Ausdruck. Das Intensivpraktikum zielt nicht darauf ab, lediglich Wissensbestände zu etablieren, sondern die Erfahrung eigenen Handelns und wissenschaftliches Wissen reflexiv miteinander in Beziehung zu setzen sowie sich eigener Stärken und Schwächen bewusst zu werden, die eigene Unvollkommenheit wahrzunehmen, sich weiterzuentwickeln und situationsabhängig unter Bezugnahme auf eigene Wertvorstellungen verantwortungsvoll zu handeln. In gleicher Weise berücksichtigt die methodologische Entscheidung für die Durchführung problemzentrierter Interviews³³ sowohl die Wissens-, Könnens- wie auch die Überzeugungsebene der Befragten. Auch intendiert die Schilderung einer bedeutsamen Situation, hier verstanden als Anforderungssituation, bei den Studierenden ein Bewusstsein für die in dieser Situation realisierten Fähigkeiten zu schaffen, um ein Kompetenzerleben zu ermöglichen.

³³ Vgl. Kapitel 3.3.2.1.

Kompetenzmodelle

Um das „Kompetenzkonstrukt“ und damit auch die Professionalität von Lehrkräften genauer bestimmen zu können, wurden in der empirischen pädagogischen Forschung verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt, die sich in Niveau-, Struktur- und Entwicklungsmodelle ausdifferenzieren lassen. Diese Konzeptualisierung von Kompetenzen, „ermöglicht es [...], über allgemeine Beschreibungen der Anforderungen im Lehrerberuf hinauszugehen und den Schwerpunkt stärker auf Fragen nach interindividuellen und intraindividuellen Kompetenzunterschieden zu legen“ (Baumert/Kunter 2006, S. 505). In gleicher Weise besteht der Sinn von Kompetenzmodellen darin, „zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen zu vermitteln“ (Klieme et al. 2007). Ziel einer Konzeptualisierung ist also die Abbildung der Anforderungen, die im Lehrerberuf bewältigt werden müssen (vgl. Cramer 2012). Die unterschiedlichen Modelle werden im Folgenden skizziert, wobei die Schwerpunktsetzung bei den Ausführungen im Bereich der Kompetenzentwicklungsmodelle liegt. Die Fokussierung kann damit begründet werden, dass sich Kompetenzniveaumodelle wie auch Kompetenzstrukturmodelle auf Lehrpersonen und weniger auf Studierende in der ersten Phase der Lehrerbildung beziehen (vgl. Arnold et al. 2011); auch die für die individuelle Professionalisierung relevante Entwicklung von Kompetenz wird nicht herausgestellt; ein Überblick über die im deutschsprachigen Raum gängigen Modelle scheint dennoch sinnvoll, um die im Hinblick auf das Forschungsprojekt ungeklärten Dimensionen der Kompetenzentwicklung in der ersten Phase der Lehrerbildung bei diesen Modellen hervorzuheben und die Stellung des Forschungsprojekts innerhalb der Kompetenzdiskussion zu verdeutlichen.

Kompetenzniveaumodelle

Kompetenzniveaumodelle beschreiben Bereiche vergleichbarer Stufen einer Kompetenz, d.h., es kann für jede Stufe bestimmt werden, welche Anforderungen genau auf diesem Niveau beherrscht werden müssen (vgl. Bach 2013). Obwohl durch diese Modelle eine Einteilung von Kompetenzausprägungen möglich ist, werden daraus noch keine Kompetenzentwicklungsstufen deutlich (vgl. Schaper 2009). Auch liegen für die Lehrerbildungsforschung nur wenige Kompetenzniveaumodelle vor. Ein Beispiel hierfür sind die von Blömeke im Rahmen der MT21-Studie³⁴ für fachbezogenes Wissen angehender Mathematiklehrer festgestellten vier Kompetenzniveaustufen (vgl.

³⁴ MT21: Mathematics Teaching in the 21st Century

Blömeke et al. 2008). Für die vorliegende Studie können diese Modelle außer Acht gelassen werden, da nicht das zu erreichende Kompetenzniveau im Mittelpunkt steht, sondern die Entwicklung individueller Kompetenzen.

Kompetenzstrukturmodelle

In Strukturmodellen werden die einzelnen Dimensionen einer Kompetenz beschrieben, welche zur Bewältigung spezifischer Anforderungen in situativen Kontexten notwendig sind (vgl. Bach 2013).

2.2.1.2 Dem hierarchischen Strukturmodell von Handlungskompetenz nach Frey sind allgemeine professionelle und nicht berufsspezifische Handlungskompetenzen grundgelegt, die in vier Kompetenzklassen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz aufgeteilt werden (vgl. Frey 2004; 2006). Diese Kompetenzen, die nicht unabhängig voneinander sind, bilden zusammen die generalisierte Handlungskompetenz. Deren Aufbau erfolgt auf „mindestens drei Entwicklungsebenen“ (Frey 2006, S. 127).

So werden in dem Modell einzelne Fertigkeiten (Ebene I), die „strukturierbare und messbare Indikatoren“ (Frey 2006, S. 126) darstellen, auf Ebene II zu Fähigkeitskonzepten zusammengefasst, welche sich unter anderem an den zwölf Standards von Oser (2001) orientieren.³⁵ Diese Fähigkeiten werden in Ebene III als eine „theoretische Klasse, welche alle Fähigkeitseinheiten zu einer Einheit zusammenfasst“ (Frey 2006, S. 127) zu einer der genannten Kompetenzklassen gebündelt. Dieses Modell wendete Frey in seinen Studien 2004 und 2008 zur Erfassung von Kompetenzen von Lehramtsstudierenden an; dennoch wird dem Modell aufgrund seines allgemeinen Ansatzes vorgeworfen, die besonderen, der Profession des Lehrerberufs spezifischen Kompetenzen nicht erfassen zu können (vgl. Baumert/Kunter 2006). Da das Modell zu wenig die speziellen Anforderungen des Lehrerberufs berücksichtigt und die für das vorliegende Forschungsprojekt relevanten personalen und emotionalen Faktoren nicht einbezieht, wird auf diese Konzeptualisierung nur insofern rekuriert, als sie dazu dienen kann, „die Struktur so einfach und regelhaft zu skizzieren, dass ein übersichtartiger Eindruck von Verläufen und Zusammenhängen zwischen der Vielzahl von lehrerberuflichen Tätigkeiten entstehen kann“ (Košinár 2014, S. 70).

In Abgrenzung zu dem sich nicht speziell auf den Lehrerberuf beziehenden Strukturmodell von Frey, erstellten Baumert und Kunter 2006 ein Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl.

³⁵ Vgl. auch Kapitel 2.2.2.

Abb. 1), welches auf die Einzelkompetenzen im Lehrerberuf fokussiert und spezifische Wissenskomponenten ausdifferenziert (vgl. Baumert/Kunter 2006).

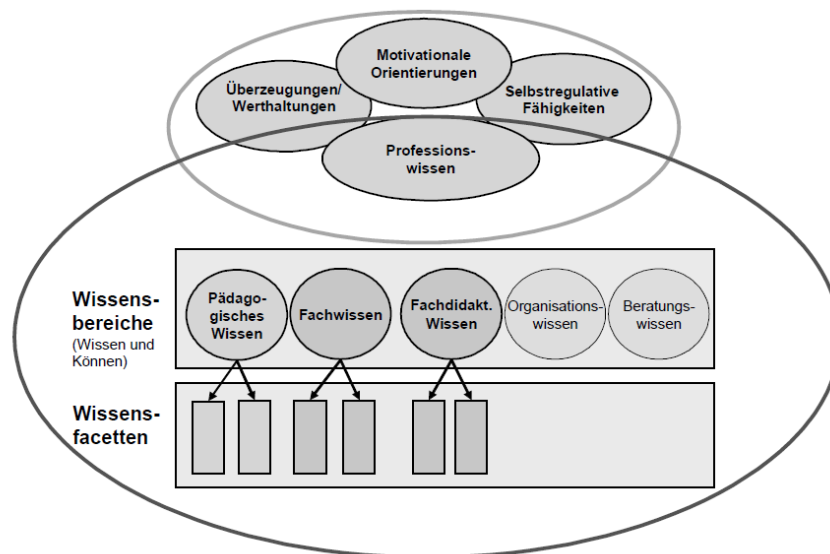


Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2006, S. 482)

Das Modell basiert auf der von Shulman (1986, 1987) entwickelten und von Bromme (1992, 1997) erweiterten Taxonomie professionellen Wissens von Lehrpersonen.³⁶ Baumert und Kunter ergänzen pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen zusätzlich um den Bereich des Organisationswissens, das sich auf „Kenntnisse über Vernetzungen und Verhalten im übergeordneten schulischen Kontext“ (Kunter et al. 2009, S. 156) bezieht und den Bereich des Beratungswissens, das im Hinblick auf die Kommunikation aller an Schule Beteiligten von Bedeutung ist (vgl. ebd.; vgl. Bach 2013). Diese Wissensbereiche beschreiben die kognitiven Kompetenzen im engeren Sinne, das „Professionswissen“. Im Zusammenspiel mit Werthaltungen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten entstehen Kompetenzen im weiteren Sinne, die „professionelle Handlungskompetenz“ (Baumert/Kunter 2006, S. 474). Nimmt man das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter in Bezug auf die vorliegende Studie in den Blick, die vor allem das Prozesshafte der professionellen Entwicklung betont, so zeigt sich, dass dieser Prozesscharakter unberücksichtigt bleibt (vgl. Cramer 2012; vgl.

³⁶ Vgl. auch Kapitel 2.4.1.1.

Košinár 2014). In gleicher Weise bleiben die Dimensionen der Erfahrung sowie der Reflexion unberücksichtigt; Faktoren, die im Hinblick auf Lernprozesse im Intensivpraktikum eine herausragende Rolle spielen.³⁷ Diese finden in den im Folgenden dargestellten Modellen der Kompetenzentwicklung zum Teil ihre Entsprechung.

Kompetenzentwicklungsmodelle

Bei Modellen der Kompetenzentwicklung steht die Stufung bestimmter Kompetenzen im Prozess des Kompetenzerwerbs im Mittelpunkt (vgl. Bach 2013). Von Relevanz ist hierbei, welcher Kompetenzzuwachs auf welcher Stufe erworben bzw. erwartet werden kann (vgl. Schaper 2009).

Bei seinem Modell der Kompetenzentwicklung versucht Cramer, die für eine professionelle Entwicklung relevanten Aspekte aufzugreifen und ergänzt das Modell von Baumert/Kunter um die beiden Dimensionen „Ausbildungserfahrungen“ und „Eingangsbedingungen“ (vgl. Cramer 2012). Cramer versteht dabei beide Facetten nicht als „Prozessmerkmale“ (Cramer 2013, S. 41), sondern „als Rahmungen und Begleitumstände“ (ebd.). Persönlichkeitsmerkmale, Vorerfahrungen, soziale Herkunft und der schulische Bildungsweg stellen beispielsweise „*[k]onstante individuelle Eingangsbedingungen*“ (Cramer 2012, S. 42, Hervorhebung i. O.) dar. Weiterhin berücksichtigt dieses Modell auch die Abhängigkeit der Kompetenzentwicklung Lehramtsstudierender von Erfahrungen in Schulpraktika, der Zufriedenheit mit dem Studium sowie der Bedeutsamkeit bestimmter Ausbildungskomponenten (vgl. ebd.). Auf das Modell von Cramer wird in der vorliegenden Arbeit insofern rekuriert, als die „Begleitumstände“ der professionellen Entwicklung, die Schulpraktischen Studien, fokussiert und somit die Ausbildungserfahrungen in den Mittelpunkt gerückt werden. „Der produktive Umgang [mit diesen Erfahrungen] wird im Sinne der Fähigkeit zur Reflexivität als Kompetenz verstanden“ (Cramer 2012, S. 44).

Als ein weiteres, in der Lehrerbildungsforschung breit rezipiertes Entwicklungsmodell (vgl. Bach 2013; Košinár 2014) wird im Folgenden das Modell von Dreyfus/Dreyfus (1987) angeführt. Dieses Modell sieht die Entstehung von Expertise in einem fünfstufigen Entwicklungsprozess, der sich in Entwicklungsstufen bzw. Kompetenzstufen, vom Novizen, über den fortgeschrittenen Anfänger bis zu einem Kompetenzstadium, über Können bis zum Experten, vollzieht. „Wissen entwickelt sich vom regelgeleiteten [in der Novizenphase oft noch regelgebundenen] Knowing that zum er-

³⁷ Vgl. auch Kapitel 2.4.2 und 2.4.3.

fahrungsbasierten Knowing how“ (Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 22). In diesem Zusammenhang steht weniger die Zunahme von Wissen im Mittelpunkt, sondern „dessen qualitative Veränderungen im Hinblick auf die mentale Repräsentation, hierarchische Organisation und flexible Zugänglichkeit“ (Bach 2013, S. 27; vgl. Weinert et al. 1990). Im Folgenden werden überblicksartig die einzelnen Stufen dargelegt, die von Keller-Schneider (2010a) modifiziert wurden; auf diese modifizierte Darstellung wird Bezug genommen.

Im Novizenstadium sind Regeln „*handlungsleitend*“ (ebd., S. 61, Hervorhebung i. O.). Diese Regeln gelten in einer definierten Situation, zeigen zu Erwartendes auf und werden ohne Kontextbezug gelernt. Kritisch in dieser Phase ist, dass situationsangemessenes Verhalten und somit eine Adaption der Regel an die jeweilige Situation als inkonsequent wahrgenommen wird. In der zweiten Phase, der der fortgeschrittenen Anfänger, werden aus Regeln „*Richtlinien*“ (ebd., S. 62, Hervorhebung i. O.) und dem fortgeschrittenen Anfänger, der bereits praktische Erfahrungen hat sammeln können, gelingt es, mehrere Aspekte zur gleichen Zeit wahrzunehmen. Die Erfahrung, dass konsequente Einhaltung von Regeln Handeln erschweren kann, führt dazu, diese unterschiedlichen Aspekte „in die Situationsreflexion und Handlungsplanung einzubeziehen, komplexere Regeln zu benutzen und Richtlinien zu entwickeln“ (ebd.). In diesen ersten beiden Stufen der Kompetenzentwicklung ist die Person die Ausführende, deren Handlungen von Regeln und Richtlinien bestimmt werden, während in der dritten Stufe, dem Kompetenzstadium, die Verantwortung für Planung und Perspektiven bei der Person liegt. In dieser Phase werden Handlungsalternativen abgewogen und aktiv Entscheidungen getroffen. Folgt man Keller-Schneider, so führt diese Eigenverantwortlichkeit zu einer stärkeren emotionalen Involviertheit (vgl. Keller-Schneider 2010b). In der Stufe des gewandten Könnens werden aufgrund der Menge an Erfahrungen bestimmte Aspekte einer Situation nicht mehr bewusst, sondern intuitiv ausgewählt; die Situation wird „mehr und mehr als Ganzes wahrgenommen“ (ebd., S. 64). Dennoch: „Die Entscheidung für eine bestimmte Verhaltensweise wird noch bewusst getroffen“ (ebd.). Im Expertenstadium zeigt sich ein internalisiertes Handlungswissen, das sich in intuitivem Handeln manifestiert und für Außenstehende den Eindruck entstehen lässt, dass die Bewältigung der multidimensionalen Anforderungen leicht und auch von Laien zu leisten ist (vgl. ebd.). Dieses internalisierte Handlungswissen zeigt sich in Können und ist nicht mehr „als Anwendung der ehemals gelernten Regeln zu beschreiben“ (Bromme 1992, S. 150). Im Hinblick auf Lehrerbildung und, mit Blick auf die vorliegende Studie, auf die erste Phase der Lehrerbildung, lässt sich festhalten, dass sich Studierende zwar in Bezug auf die Schule als Arbeitsplatz mit neuen Gegebenheiten in Abhängigkeit von der jeweiligen Schule im Novizenstadium befinden, sich aber bezüglich der Vorstellungen von Lernen, Methoden und Interakti-

onen zwischen Lehrpersonen und Schülern bereits während ihrer eigenen Schulzeit ein Bild aufgebaut haben, wie Schule „funktioniert“ und sich deshalb in diesem Bereich nicht mehr im Novizenstadium befinden. Berufliche Anforderungen betreffend, können Studierende deshalb eher der Phase der fortgeschrittenen Anfänger zugeordnet werden. Vor allem in Stresssituationen greifen Studierende oft intuitiv auf das Erfahrungswissen aus der eigenen Schulzeit zurück (vgl. Keller-Schneider 2010b).

Auf zwei weitere Entwicklungsmodelle beruflicher Handlungskompetenz, das Modell von Fuller/Bown (1975) und das darauf aufbauende Modell von Hubermann (1991), wird hier nur kurz Bezug genommen, da eine genaue Darstellung im Kapitel 2.4.2.3 erfolgt. Beide Modelle zeigen Entwicklungsverläufe im Lehrerberuf auf (vgl. Košinár 2014). Während ersteres ein Idealmodell beruflicher Entwicklung zeichnet, werden im Modell von Hubermann unterschiedliche, von der individuellen Berufsbiografie abhängige Professionalisierungsverläufe deutlich (vgl. ebd.). Weiterhin lässt sich in Bezug auf das Modell von Fuller/Bown kritisch feststellen, dass sich dieses „lediglich auf Unterricht und nicht auch auf andere Kompetenzbereiche des Lehrerhandelns bezieht“ (Hericks 2006, S. 41). Hubermann dagegen vernachlässigt diese Bereiche nicht und berücksichtigt „Merkmale wie Engagement, Zielvorstellungen und die emotionale Verfassung“ (Košinár 2014, S. 75). Den Modellen von Dreyfus/Dreyfus sowie von Fuller/Bown und Hubermann wird zudem vorgeworfen, „Status-, keine Prozessmodelle [zu sein] und [diese] eignen sich daher nicht für die Konzeption von Ausbildungslehrgängen. Sie beziehen sich auch nicht auf die Grundausbildung, sondern auf Lehrer/innen, die im Beruf stehen“ (Arnold et al. 2011, S. 220).

Als ein weiteres Modell der Kompetenzentwicklung soll das Modell von Keller-Schneider angeführt werden (vgl. Abb. 2).

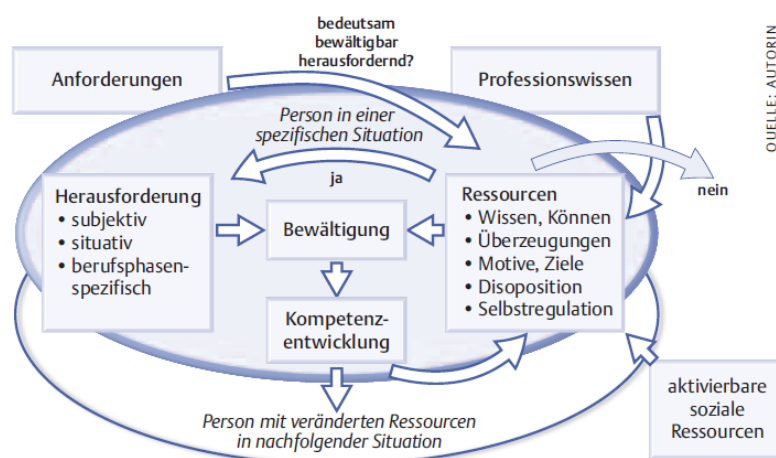


Abb. 2: Prozessmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider 2011, S. 10 in Anlehnung an Keller-Schneider 2010b, S. 113)

Keller-Schneider fokussiert bei der Entwicklung von Kompetenzen den individuellen „*Ressourceneinsatz*“ (Keller-Schneider 2010b, S. 65, Hervorhebung i. O.) und betont die „*Beanspruchung*“ (ebd., Hervorhebung i. O.), die diese Entwicklung bewirkt. Auch bei diesem Modell, das sich am Modell von Dreyfus/Dreyfus 1987 orientiert (vgl. Košinár 2014), wird ein stufenförmiger Entwicklungsprozess von Professionalität beschrieben. Dabei werden jedoch besonders Anforderungen in den Mittelpunkt gestellt, die abhängig von individueller Interpretation und der jeweiligen Berufsphase als Herausforderungen wahrgenommen werden. Aufgabe der Bildung ist es in diesem Zusammenhang, zu irritieren und an Wissen heranzuführen (vgl. Radtke 2000), sodass Deutungen von Anforderungen differenzierter erfolgen und den Studierenden die Relevanz der jeweiligen Anforderungssituation bewusst gemacht wird. Bei der Einschätzung der Anforderungen als subjektiv bedeutsam und bei der Beurteilung der eigenen Voraussetzungen als positiv, werden Anforderungen als Herausforderungen und als bearbeitbar wahrgenommen (vgl. Pfeil „ja“). Bei Wahrnehmung der Anforderungen als nicht relevant sowie bei Beurteilung der eigenen Ressourcen als nicht ausreichend, bleiben die Herausforderungen Anforderungen und werden nicht bearbeitet (vgl. Pfeil „nein“). „Kompetenzentwicklung ist aus dieser Perspektive mehr als nur die Verdichtung und Vernetzung von Wissen und Handlungserfahrungen. Sie markiert einen Entwicklungsgang bei dem die ganze Person in Bewegung gerät“ (Košinár 2014, S. 75). In gleicher Weise verdeutlicht Keller-Schneider, dass der Kompetenzzuwachs einer Lehrkraft nicht propositional mit zunehmenden Berufsjahren steigt (vgl. auch Hubermann 1991):

„Stagnation ist jederzeit möglich, wenn Divergenzen in der Situationswahrnehmung nicht mehr zugelassen werden und somit keine neuen Deutungen, Fragen und Entwicklungen zulassen. Wahrnehmungen von Gegebenheiten, die mit der individuellen Erwartung divergieren und somit Impulse geben können, ermöglichen Kompetenzzuwachs“ (Keller-Schneider 2010b, S. 65).

Dieses Zitat stellt die Notwendigkeit für die Öffnung für Erfahrungen und für Neues heraus. Beim Individuum muss die Bereitschaft vorhanden sein, sich durch die Wahrnehmung von Anforderungen und schließlich durch Bewältigung dieser Herausforderungen neuen Erfahrungen zu öffnen. Das Modell lässt Parallelen zum Bildungsbegriff erkennen, da auch beim Begriff der Bildung das Prozesshafte und die Selbstbildung fokussiert werden. Bildung kann, wie in Kap. 1.2.1 dargestellt, durchaus auch mit Krisen und der Bewältigung von Anforderungen verbunden sein.

Zusammenfassung und Relevanz der Kompetenzentwicklungsmodelle für die vorliegende Studie

Obwohl die Kompetenzentwicklungsmodelle von Dreyfus/Dreyfus, Fuller/Bown und von Huberman die Stufung der Kompetenzen verdeutlichen, so sind sie für das vorliegende Forschungsprojekt nur ansatzweise relevant, da sie „keine Einsicht in die Entwicklungsprozesse sowie hemmende oder förderliche Faktoren für Kompetenzentwicklung“ (Košinár 2014, S. 75) ermöglichen. Zudem wird in dem Modell von Dreyfus/Dreyfus die Reflexion als entscheidende Bedingung für die Ausbildung von Erfahrungswissen nicht abgebildet (vgl. ebd.). Cramer dagegen versteht den produktiven Umgang mit Erfahrungen als Fähigkeit zur Reflexion und bezeichnet diese als Kompetenz (vgl. Cramer 2012). Da dieses Modell jedoch im Hinblick auf die vorliegende Arbeit zu wenig den Anforderungscharakter von Situationen im Lehrerberuf betont und nicht deutlich genug den Umgang des Einzelnen mit den herausfordernden Situationen herausstellt, hat das Modell lediglich einen Orientierungscharakter. Das Modell von Keller-Schneider dagegen berücksichtigt besonders individuelle Faktoren, welche im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung bedeutend sind. Da sich die vorliegende Arbeit auf die individuelle professionelle Entwicklung der Studierenden fokussiert, soll in den folgenden Ausführungen auf Teile des Modells von Keller-Schneider rekurriert werden, obgleich bei diesem Rahmenmodell die individuelle Lehrperson im Berufseinstieg im Mittelpunkt steht. Durch eine Adaption des Modells im Hinblick auf die Anforderungen im Intensivpraktikum und daraus resultierend auf die individuell wahrgenommenen Herausforderungen eignet es sich durchaus als Bezugspunkt, um die individuell wahrgenommene professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden im Intensivpraktikum zu beleuchten.

Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung

Die in Punkt 1.1.1 dargelegten Ansprüche an Lehrerbildung verdeutlichen, dass der Begriff Wirksamkeit in der Lehrerbildung eine entscheidende Rolle spielt. Um diese Wirksamkeit erfassen zu können, wurden Standards als Steuerungsinstrument implementiert. Die verbindlichen Standards zeigen die Anforderungen auf, die Lehrer erfüllen sollten (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014 für Bildungswissenschaften; vgl. KMK 2008 i. d. F. von 2017 für die Fachdidaktiken und Fachwissenschaften). Diese Standards beziehen sich auf Kompetenzen als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die ein Lehrer verfügen sollte, um diesen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. KMK 2004). Während Kompetenzen „das Anforderungsprofil“ (Terhart 2006, S. 32f.) definieren, beschreiben Standards „unterschiedliche Entwicklungsstufen oder -niveaus bis hin zur vollen Kompetenz“ (ebd.). Auf diese Weise wurde ein Paradigmenwechsel von der sogenannten Input- zu

einer Output-Orientierung eingeläutet; ein Prinzip, das „der deutschen Lehrerbildung historisch fremd [ist]. [...] Hinter dieser Philosophie steht der Gedanke der Rechenschaftslegung, mit dem die Erwartung verbunden ist, dass die eingesetzten Ressourcen sich auf Ziele und Ergebnisse beziehen lassen“ (Oelkers 2010, S. 9).

Im deutschsprachigen Raum ist vor allem das Standardkonzept von Oser (vgl. Oser 2001) im Bereich der Lehrerbildung prägend. In diesem Bereich werden Standards „als eine Richtschnur für eine Ausbildung und deren Evaluation“ (Oser 1997, S. 28) gesehen. Insgesamt entwickelte Oser 88 berufsrelevante Standards, die für professionelles Lehrerhandeln relevant sind. Diese lassen sich thematisch in zwölf Standardgruppen untergliedern: Lehrer-Schüler-Beziehungen, schülerunterstützendes Handeln und Diagnose, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, Vermittlung von Lernstrategien und Begleitung von Lernprozessen, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Leistungsmessung, Medien, Zusammenarbeit in der Schule, Schule und Öffentlichkeit, Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft und allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen (vgl. Oser 2001). Oser sieht die Hauptaufgabe der Lehrerausbildung darin, „mit jedem Lehramtskandidaten und jeder -kandidatin einzelne solcher Standards zu entwickeln“ (ebd., S. 226). Er weist jedoch auch darauf hin, dass im Rahmen der Lehrerausbildung nicht alle dieser Standards erreicht werden können (vgl. ebd.).

Neben den von Oser entwickelten Standards beeinflussen die von Terhart geprägten Standards für Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) die Lehrerbildung. Diese von der KMK formulierten Standards differenzieren zwischen Standards für die theoretischen und für die praktischen Ausbildungsabschnitte, sollen aber nicht als Abgrenzung zueinander interpretiert werden (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014); sie enthalten nichtsdestotrotz die explizite Unterscheidung von Theorie und Praxis (vgl. Hascher 2005b). Als zentrale Kompetenzbereiche innerhalb der Lehrerbildung wurden Unterrichten (Kompetenz 1, 2, 3), Erziehen (Kompetenz 4, 5, 6), Beurteilen (Kompetenz 7, 8) und Innovieren (Kompetenz 9, 10, 11) beschrieben. Im Folgenden werden die Inhalte dieser Bereiche in Anlehnung an Reiber verkürzt dargestellt (vgl. Reiber 2007):

Kompetenzbereich Unterrichten:

Planung und Durchführung von Unterricht, Schülermotivierung, Anregung, Unterstützung und Begleitung von Lernprozessen, Förderung von selbstbestimmtem Lernen und Arbeiten

Kompetenzbereich Erziehen:

Unterstützung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung unter Berücksichtigung der jeweiligen soziokulturellen Bedingungen; Vermittlung von Normen und Werten sowie Unterstützung von selbstbestimmtem Lernen und Arbeiten

Kompetenzbereich Beurteilen:

Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und Lernstand; zielorientierte Unterstützung und Beratung; Leistungserfassung basierend auf transparenten Beurteilungsmaßstäben

Kompetenzbereich Innovieren:

Verantwortliches Verhalten; lebenslanges Lernen; Beteiligung an Schulprojekten und -vorhaben

Für die vorliegende Arbeit sind die Inhalte des letzten Kompetenzbereichs besonders relevant, da sich in ihm Aspekte ausdifferenzieren lassen, die mit dem Berufsverständnis des Lehrers, der Lehrerrolle und in diesem Zusammenhang mit der Entwicklung von Professionalität in Verbindung gebracht werden können. Im Fokus stehen die Person des Lehrers und das „Lehrerwerden als reflexiver Selbsterfahrungs- und Bildungsprozess“ (Messner 2012, S. 71). Um mit den sich ständig verändernden Anforderungen zurechtzukommen und mit rasanten Entwicklungen und neuem Wissen Schritt halten zu können, ist Eigenverantwortlichkeit und Flexibilität gefordert. „Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person“ (Hentig 1984, S. 112). Diese Person muss erfahrbar werden können (vgl. Fuchs 2005) und sich selbst in ihrer Entwicklung wahrnehmen können. Die KMK beschreibt diesen Kompetenzbereich wie folgt: „Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ (KMK 2004 i. d. F. v. 2014, S. 28) und verdeutlicht die Relevanz von Entwicklungsbewusstsein. Ob allerdings eine solch übergreifende berufsethische Haltung, die sich in einem professionsbewussten Selbstverständnis äußert, über den „Verordnungsweg“ (Schratz 2011, S. 90) einlösbar ist, ist fraglich. Es scheint vielmehr, dass diese Haltung „aus einem entsprechenden Professionsverständnis heraus [be]lebbar [ist]“ (ebd.) und bereits im Studium grundgelegt werden kann.

Kompetenzen, das professionelle Selbst und der Bildungsbegriff

Betrachtet man das in Kap. 2.1.3.2 definierte Konstrukt des professionellen Selbst, so kann eine Verbindung zum Kompetenz- und Bildungsbegriff hergestellt werden. Bauer versteht „[u]nter einem professionellen Selbst [...] mehr als nur eine Anhäufung von Kompetenzen“ (Bauer 2009, S. 223). Es steht die Person im Mittelpunkt, die nach Kompetenz strebt und ein individuelles Profil von Können und Wollen in pädagogischen Interaktionen entwickelt (vgl. ebd.). In dieser Beschreibung lassen sich Parallelen zu dem Kompetenzbegriff nach Weinert ziehen, in dem verantwortungsvolles Können und Werthaltungen herausgestellt werden. Bauer betont auch den Stellenwert des Entwicklungsprozesses in Bezug auf das professionelle Selbst. Dieser Entwicklungsprozess wird vor allem durch Störungen und Krisen vorangetrieben; anspruchsvolle Situationen, zeitweise auch Überforderungen führen zur Entwicklung des professionellen Selbst. Auch Bildung im

Humboldtschen Sinne wird als personale, niemals abgeschlossene Lebensaufgabe verstanden, deren Bewältigung durchaus auch schmerzhaft und mit Krisen verbunden sein kann (vgl. Humboldt 1964-1981). Bildung ist erst dadurch möglich, dass sich die Person mit sich selbst auseinandersetzt, ihre Entwicklung kritisch betrachtet und sich mit ihren Stärken und Schwächen befasst. Ein Kompetenzbegriff, der in Anlehnung an Weinert neben Professionswissen auch persönliche Werthaltungen und die Motivation, sich unter anderem aufgrund von Erfahrungen weiterzuentwickeln, in den Mittelpunkt stellt (vgl. Weinert 2001), kann in Bezug zum Bildungsbegriff gesetzt werden.

Standards für die Schulpraktischen Studien

Während für die Lehrerbildung – aufgeteilt in Standards für die theoretischen und praktischen 2.2.4Ausbildungsabschnitte – explizit formulierte Kompetenzen und Standards vorliegen, wurden für die Schulpraktischen Studien bis 2015 keine Leistungserwartungen formuliert, die Studierende nach der Teilnahme erfüllen sollten (vgl. Weyland et al. 2015). Nun könnte angemerkt werden, dass Schulpraktische Studien ein Teil der theoretischen Ausbildung sind und damit bereits Standards formuliert wurden; stellt man allerdings den Quedlinburger Beschluss der KMK von 2005 in das Zentrum der Überlegungen, so wird deutlich, dass Schulpraktische Studien als eigenständiges Studienelement angesehen werden (vgl. ebd.) und nicht unter bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile subsumiert werden können. In den KMK-Standards 2004 i. d. F. v. 2014 fehlen konkrete Hinweise auf die Schulpraktischen Studien. In der von Terhart in seiner 2002 für die Kultusministerkonferenz erstellten Expertise lassen sich hierzu noch Ausführungen finden; es werden fünf Standards für die Schulpraktischen Studien explizit ausgewiesen: Erfahrungen der eigenen Person im schulischen und unterrichtlichen Umfeld sammeln; Reflexion der eigenen Berufswahlentscheidung; Verknüpfung von Studieninhalten und den während der Schulpraktischen Studien gemachten Erfahrungen; forschendes Lernen und Einbringen der Erfahrungen aus den Schulpraktischen Studien in das weitere Studium (vgl. Terhart 2002a). Diese Standards stimmen mit den bereits genannten Zielsetzungen der Schulpraktischen Studien überein. Während Terhart in dieser Expertise zwischen institutionenspezifischen und personenbezogenen Standards differenziert (vgl. ebd.), handelt es sich in den von der Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulpraktische Studien (BaSS) entwickelten Standards um personenbezogenen Standards, die dennoch immer von Institutionen- und Systemstandards abhängig sind, da diese die Rahmenbedingungen für deren Erreichung darstellen. Personenbezogene Standards für die Schulpraktischen Studien „beschreiben als Absolventenstandards, welche Kompetenzen Lehramtsstudierende durch die Teilnahme an Schulpraktischen Studien erwerben sollten (Weyland et al. 2015, S. 10). Diese stellen eine normati-

ve Größe dar, keine starre Fixierung; sie sind vielmehr als ein „idealer Erwartungsraum“ (Terhart 2007a, S. 7) zu verstehen und betonen den Beitrag Schulpraktischer Studien zum Professionalisierungsprozess in der ersten Phase der Lehrerbildung. Im Vergleich zu anderen Studienelementen ermöglichen Schulpraktische Studien den situativen Zugang zur Praxis mit Bezug zum professionellen Lehrerhandeln (vgl. Weyland et al. 2015). Schulpraktische Studien als eigenständiges Studienelement fokussieren vor allem die Wahrnehmung schulischer und unterrichtlicher Praxis unter einer primär wissenschaftlich-reflexiven Perspektive (vgl. ebd.). Standards für dieses Studienelement beziehen sich vor allem auf die situativen Lerngelegenheiten während Schulpraktischer Studien und nehmen Studierende in ihrer persönlichen Entwicklung in den Blick. Der Forderung nach einer Lehrerbildung, die „[...] realitätsbezogene Handlungssituationen in den Mittelpunkt stellen muss, in denen theoretisches Wissen fallbezogen und situativ vermittelt werden kann“ (Messner 2004, S. 18) wird in situativen Lerngelegenheiten nachgekommen. Studierendenhandeln wird in Vorbereitung auf das Lehrerhandeln (vgl. ebd.) in den Mittelpunkt gerückt und durch die Beschreibung folgender zentraler Kompetenzen dargestellt:

1. Systematisches und kriteriengeleitetes Erfassen von Aspekten schulischer und unterrichtlicher Handlungsfelder;
2. Einnehmen einer forschenden Perspektive in schulischen und unterrichtlichen Handlungsfeldern;
3. Erfassen und Mitgestalten der für den Lehrerberuf wichtigen Aufgaben;
4. Reflexive Gestaltung des eigenen berufsbiografischen Entwicklungsprozesses.

Die genannten Kompetenzen werden in 21 Standards hinsichtlich der Anforderungen an die Studierenden ausdifferenziert (vgl. Weyland et al. 2015). Auf diese wird im empirischen Teil der Arbeit noch explizit Bezug genommen (vgl. Kap. 4).

2.3 Praxis/Theorie

Die in der Überschrift bewusst gewählte Anordnung beider Termini lässt sich auf Neuweg zurückführen, der diese beiden Begriffe gegenüberstellt und damit an die Wissensverwendungsforschung (vgl. 2.3.1) anknüpft. Dabei stellt er einen Bezug zum Bildungsbegriff (vgl. Kap. 1.2.1) her, indem er mit folgender Frage ansetzt: „Liegt Bildung eher vor oder hinter dem Schrägstrich“ (Neuweg 2015, S. 43)? Nimmt man die mit Praxis/Theorie zusammenhängenden Termini wie Können/Wissen, Fall/Regel, implizites/explicit Wissen oder Leben/Lesen (vgl. ebd.) in den Blick, so kann herausgestellt werden, dass sich Bildung – in der vorliegenden Arbeit: Lehrerbildung – weder

vor noch hinter dem Schrägstrich entscheidet, sondern „entlang einer ausgehaltenen Spannung von Einlassung und Distanz, von Tun und Zuschauen, von *praxis* und *theoria* eben, vollzieht“ (ebd., S. 46, Hervorhebung i. O.). Mit Praxis/Theorie verhält es sich wie mit den Termini ‚Amöbe/Einstein‘, weil Einstein „versucht, seine Theorien zu widerlegen: Er verhält sich ihnen gegenüber bewusst kritisch und versucht sie daher möglichst scharf, nicht vage zu formulieren. Dagegen kann sich die Amöbe nicht kritisch gegenüber ihren Erwartungen oder Hypothesen verhalten, weil sie sich ihre Hypothesen nicht vorstellen kann: Sie sind ein Teil von ihr“ (Popper 1995, S. 25). Bezugnehmend zur forschungsleitenden Fragestellung der individuellen Professionalisierung der Studierenden, die an die Initiative sowie Selbsttätigkeit und die autonomen Entscheidungen des Individuums gebunden ist (vgl. Nittel/Seltrecht 2008), lässt sich feststellen, dass „[d]er freie Wille, das Ziele setzende Subjekt, Rationalität, Verantwortlichkeit und Moral [...] ohne die Sache hinter dem Schrägstrich weder zu denken noch zu haben [sind]“ (Neuweg 2015, S. 44). Bleibt man bei der Metapher des von Neuweg verwendeten „Schrägstrichproblems“ (ebd., S. 43), so stößt man aber auf die Problematik des trägen Wissens (vgl. Mandl et al. 2000) auf der einen Seite, das niemals den Sprung über den Schrägstrich schaffen wird und auf kluges Handeln auf der anderen Seite, das auf eine Theorie nicht warten musste (vgl. Neuweg 2015.) Es wird die Notwendigkeit eines bestimmten Vermögens deutlich, das zwischen den Seiten jenseits des Schrägstrichs vermitteln muss. Besonders herausgestellt werden kann das Erfordernis eines solchen Vermögens bei den Spannungsfeldern Regel/Situation. Ortman nimmt darauf wie folgt Bezug:

„Einer Regel folgen heißt, [...] unter gleichen Umständen auf gleiche Weise zu handeln. [...] Ganz gleich können aber weder die Umstände noch die Handlungsweisen je sein. Also müssen wir ergänzen: ‚gleich in relevanter Hinsicht‘, vielleicht auch: ‚hinlänglich gleich‘, ohne indes allgemein angeben zu können, was ‚relevante Hinsicht‘ und was ‚hinlänglich‘ hier zu bedeuten haben. Zonen der Unschärfe tun sich auf. [...] Deshalb lassen sich die Formen gesellschaftlicher Praxis niemals endgültig als ein Komplex von Regeln artikulieren“ (Ortman 2003, S. 46).

Von dem Handelnden wird „Kontextualisierungskompetenz“ (Neuweg 2007, S. 2) gefordert, die es ermöglicht, in der Abwendung vom Allgemeinfall hin zum Einzelfall zu agieren und zu reagieren; professionelles pädagogisches Handeln ist immer unsicheres Handeln, es gibt keinen Regelkatalog, auf den zurückgegriffen werden kann, um in bestimmten Situationen bestimmte Handlungsweisen „anzuwenden“. Pädagogisches Handeln muss angemessen sein; angemessen hinsichtlich der Situation, die vorgefunden wird und angemessen hinsichtlich der Subjekte, auf welche diese Handlung in der Praxis bezogen wird. In diesem Zusammenhang stehen Herbart's Theorie vom „pädagogischen Takt“ (Herbart 1802/1982, S. 129) wie auch das „feine Verständnis der gegenwärtigen Lage“

(James 1908, S. 4f.), beides Fähigkeiten, die sich nicht auf wissenschaftliches Wissen, sondern vielmehr auf Erfahrung zurückführen lassen (vgl. Neuweg 2007). Herbart konkretisiert die Notwendigkeit dieses feinen Gespürs wie folgt:

„Es gibt also – das ist mein Schluß – es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte“ (Herbart 1802/1982, S. 127).

Gerade hier zeigt sich noch einmal eindeutig, dass man dem Wunsch vieler Studierender nach rezeptartiger Anleitung für das Handeln in schulpraktischen Situationen niemals gerecht werden kann. Messner formuliert dazu folgende These:

„Lehrerkompetenz [...] wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses und einübendem Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis und als Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich“ (Messner 2004, S. 18).

Folgt man dieser These, so kristallisieren sich wesentliche Forderungen in Bezug auf das Spannungsfeld Praxis/Theorie für die Lehrerbildung heraus: Es müssen im Studium Lernanlässe geboten werden, in denen sich Studierende mit ihrem bereits vorhandenen Können einbringen und dieses Können aufgrund von unterschiedlichen Anforderungen in differenten Situationen weiterentwickeln können.³⁸ Dieses Können darf nicht die rezeptartige Anwendung wissenschaftlichen Wissens sein, ein Sich-Beschränken auf Konzepte, sondern ein Sich-Einlassen auf Widersprüchlichkeiten und die gesamte Komplexität der schulischen Realität. Hier kommt die Forderung Shulmans zum Tragen, der heraushebt, dass sich Lehrerbildung am Ziel eines Professionellen orientieren muss, „der nicht lediglich ein erwartetes Verhaltensmuster abspult, sondern der selbstreflexiv und begründet in Situationen zu handeln versteht“ (Shulman 1991, S. 158). Dieses begründete Handeln kann aber nur auf der Basis wissenschaftlichen Wissens geschehen, denn „Wissen garan-

³⁸ Kein Studierender ist zu Beginn des Studiums eine tabula rasa. Allein schon die langjährigen Erfahrungen als Schüler prägen und wirken in komplexer Art und Weise auf konkretes unterrichtliches Handeln (vgl. Messner 2001).

tiert nur Freiheit, eine Flexibilität beim Urteilen, beim Abwägen von Alternativen, beim Reflektieren über Ziele und Mittel und schließlich beim Handeln selbst“ (ebd.). Wissen zur Orientierung für das Handeln und die reflexive Einarbeitung dieses Wissens in praktische Situationen ist für die Lehrerbildung unabdingbar (vgl. Arnold et al. 2011). Diese Forderung lässt sich auf die Gestaltung der Schulpraktischen Studien und insbesondere des Intensivpraktikums übertragen: Bei dieser Form des Langzeitpraktikums wird Raum gegeben, um Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten, die eine individuelle Könnens-Entwicklung ermöglichen, die auch abhängig von den jeweiligen Biografieverläufen ist. Zur Orientierung wird wissenschaftliches Wissen im Studium vermittelt, das reflexiv auf die Erfahrungen des Intensivpraktikums bezogen wird.

Zusammenfassend lässt sich aus den oben dargestellten Ausführungen zu Praxis/Theorie resümieren, dass es weder eine Praxis ohne Theorie noch eine Theorie ohne Praxis gibt (vgl. Zierer/Kahlert 2010).

Wissensverwendungsforschung

2.3.1 Da in diesem Ansatz essentielle Einsichten in Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis geliefert werden, soll im Folgenden genauer auf diese Forschungsrichtung eingegangen werden. Gerade im Hinblick auf die Schulpraktischen Studien, die als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis gesehen werden – Bennack und Jürgens sprechen hierbei von einer „trivial anmutende[n] Generalthese“ (Bennack/Jürgens 2002, S. 143) – können sowohl neue Fragen aufgeworfen als auch grundlegende Schlüsse aus den anschließend dargelegten Konzepten gezogen werden.

„Die oft geäußerte Wunschvorstellung einer ‚Verzahnung‘ oder Integration von Theorie(-wissen) und Praxis (-wissen) unterschlägt [...] das Spannungsverhältnis und die unterschiedlichen Aufgaben beider Bereiche. [...] Das oft berufene Verhältnis zwischen Theorie und Praxis darf offenkundig nicht als Punkt-für-Punkt-Übertragung betrachtet werden. Es geht dabei weniger um „Integration“ als um das Produktivmachen einer Differenz“ (Combe/Kolbe 2008, S. 861).

Im Mittelpunkt dieser Forschungsrichtung steht hierbei die Frage, „wie wissenschaftliches Wissen in praktisches Handeln umgesetzt wird“ (Blömeke 2002, S. 52). Der Wissensverwendungsforschung folgend, lassen sich zwei konzeptionelle Zugänge ausdifferenzieren: Wissenstransfer und Wissenstransformation. Bezug nehmend zum erst genannten Ansatz wurde im Zuge der Verwissenschaftlichung von Lehrerbildung das Verhältnis von Wissen zu Handeln seit den 1960er Jahren von einer sehr vereinfachten wie auch für das Alltagsverständnis eingängigen Vorstellung geprägt: Es wurde davon ausgegangen, dass sich wissenschaftliches Wissen in Handeln transferieren lässt. „Die Vorstellung war, dass wissenschaftliches Wissen direkt in die Praxis importiert und dort als

solches verwendet werden kann“ (Bommes et al. 1996, S. 220). Dieser Idee lag das Muster „knowledge informs action“ zugrunde. Unter der Einflussnahme strukturfunktionalistischer und behavioristischer Theorien nahm man an, „wissenschaftliches Wissen ließe sich im Zuge der Ausbildung als parzellierte Information speichern und im handlungspraktischen Kontext der Schulklasse situativ verausgaben [...]“ (Dewe et al. 1992, S. 72). Als ein Beispiel für diese „naive Transfermentalität“ (Alisch 1990, S. 12) in Bezug auf das Lehrerverhalten können die Arbeiten Dörings (1974, 1980) gesehen werden. Die heute oft noch anzutreffende Klage, wissenschaftliches, universitäres Wissen wäre für die Praxis nicht brauchbar, also nutzlos, beruht gerade auf dieser Vorstellung des Wissenstransfers (vgl. Bach 2013). Dieses Modell konnte empirisch nicht belegt werden und ihm gegenüber wurden Einwände formuliert, die wie folgt zusammengefasst werden können: Zunächst handelt es sich bei wissenschaftlichem Wissen um Reflexionswissen, „dessen Gültigkeit gerade an die Bedingungen der Entlastung von praktischen Entscheidungs- und Handlungszwängen gebunden sei“ (Bommes et al. 1996, S. 10f.); als weiterer Einwand wird angebracht, dass Studierende „nur zur fragmentarischen und partikularen Aneignung wissenschaftlicher Theorien in der Lage seien“ (ebd.) und dass „die Gefahr einer Vernachlässigung der Dignität pädagogischer Praxis“ (ebd.) bestehe (vgl. auch Blömeke 2002). Konzepte der Wissenstransformation – beeinflusst durch den phänomenologischen Interaktionismus und die Kognitionspsychologie wurde hier von einer strukturellen Diskrepanz zwischen Wissenschaftswissen und handlungspraktischen Wissen ausgegangen – lösten schließlich das Modell des Wissenstransfers ab. Bei diesen Ansätzen stand die Annahme im Vordergrund, Wissen müsse sich auf den Weg in die Praxis verwandeln, um anwendbar zu werden (vgl. Dewe et al. 1992; Radtke 2004). Während Wissenschaftswissen „auf Generalisierung ausgerichtet [sowie] prinzipiell unanwendbar [ist]“ (Bommes et al. 1996, S. 220), ist Handlungswissen vom situativen Einzelfall abhängig. Stand bei den anfänglichen Konzepten der Wissenstransformation noch bei Transformationsprozessen das Wissenschaftswissen im Mittelpunkt, wurden bei einer Weiterentwicklung dieses Modells das „epistemologische[...] Subjekt“ [und die] „Transformationsmodalitäten“ (Dewe et al. 1992, S. 74) betont; subjektive Theorien³⁹ sowie handlungsleitendes Wissen spielen hierbei eine besonders tragende Rolle (vgl. ebd.), wobei die Vorstellung vorherrschte, dass subjektive Theorien und das Handlungswissen der Lehrpersonen mit wissenschaftlichem Wissen

³⁹ Auf subjektive Theorien wird in Kapitel 2.4.1.2 genauer eingegangen; aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle keine explizite Darlegung dieses Konstruktes.

angereichert werden (vgl. Radtke 2004). Die Wissensverwendung wurde zwar immer noch als „Diffusionsprozess“ (Bommes et al. 1996, S. 224) gesehen, das Subjekt, der Handelnde selbst jedoch stärker gewichtet (vgl. Blömeke 2002). Abgelöst wurde dieses Modell durch ein Konzept, das die Transformation einseitig als Rezeption von der Seite des Handelnden aus betrachtete und von der Seite der Wissenschaft nicht mehr zu beeinflussen ist. Aufgrund empirischer Untersuchungen konnte jedoch festgestellt werden, dass weder die Transfer- noch die Transformationsthese geeignet schienen, um das Verhältnis von Wissen und Handeln darzustellen. Zwar gingen die Vertreter der organisationssoziologischen Wissensverwendungsforschung weiter von der Differenzthese aus, spitzten diese Vorstellung jedoch noch weiter zu, indem sie anführten, es wäre nicht das Ziel, „Theorie *in* Praxis, Wissen *in* Können zu verwandeln“ (Radtke 1996, S. 106, Hervorhebung i. O.). Wissenschaftliches Wissen hat in diesem Zusammenhang vielmehr die Funktion, Lehrpersonen zu einem differenzierten Blick auf die Praxis zu befähigen und deren Handlungen nachträglich begründen und reflektieren zu können (vgl. Dewe/Radtke 1991). Beeinflusst von konstruktivistischen Strömungen und der Systemtheorie gehen aktuelle Modelle der Wissensverwendung nicht mehr von einer Sender-Empfänger-Perspektive (vgl. Dewe et al. 1992) aus, sondern konstruieren eine neue, dritte Wissensform, die sich aus der Begegnung von Wissenschaftswissen und Handlungswissen ergibt: das Professions- oder Begründungswissen. Dieses professionelle Wissen zeigt sich in dem Modell als eigenständiges Konstrukt, das zwischen Wissenschaftswissen und praktischem Handlungswissen liegt. Das Professionswissen vereint den Begründungszwang auf der einen Seite und den Entscheidungsdruck auf der anderen Seite (vgl. ebd.). Dieses Konzept ersetzt die Transformation durch Begegnung von Theorie und Praxis, die sich im professionellen Handeln manifestiert. Das Potential der Begegnung von Wissenschafts- und Handlungswissen liegt darin, sich gegenseitig zu ergänzen (vgl. Luhmann 1988). Wissenschaftswissen, auch explizites oder deklaratives Wissen genannt, orientiert sich an der Systemlogik der Wissenschaft und kann auch, in Anlehnung an Ryle (vgl. Ryle 1949), als *knowing that* bezeichnet werden. Dieses Wissen, das eher „Ich-fern“ (Pöppel 2000, S. 28) ist, kann weitergegeben, nachgeschlagen und gespeichert werden. Demgegenüber steht das prozedurale Wissen, auch Handlungswissen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000), das *knowing how*, von Ryle auch als Können bezeichnet, das intuitiv, situationsabhängig und nur im Rahmen einer nachträglichen Reflexion explizierbar und verbalisierbar ist und sich auf erfahrungsbasiertes, implizites Wissen stützt (vgl. Kolbe 2004; Pöppel 2000). Dieses Wissen ist „Ich-nah“ (Pöppel 2000, S. 29). Im professionellen Handeln geschieht die Relationierung von Theorie und Praxis, also von Wissen und Können. Relationierung bedeutet in diesem Zusammenhang ein In-Beziehung-Setzen der verschiedenen Wissensbestände (vgl. Bulmahn 2008). Radtke konkre-

siert das professionelle Handeln, indem er darstellt, dass Handeln „auf Basis sehr begrenzter Wahrnehmungen/Informationen statt[findet], die auf dem Hintergrund vorangegangener Erfahrungen typisiert werden und in einem Abkürzungsverfahren zur Wahl von bewährten Lösungen führen“ (Radtke 1996, S. 67). Bezug nehmend auf die Relationierung von Wissen und Handeln wird deutlich, dass Können, um mit Ryle zu sprechen, *knowing how*, nur durch Reflexion von Handlungserfahrungen erworben wird und der professionell Handelnde nur selektiv und in einer von der Wissenschaft nicht zu steuernden Art und Weise auf Wissenschaftswissen zurückgreift. Diese Ausdifferenzierung lässt sich jedoch in der Person des professionell Handelnden nicht wiederfinden, fällt es doch erfahrenen Lehrpersonen oft schwer, die ihren Handlungen zugrunde liegenden Theorien darzulegen. Damit erscheint der Professionelle weiter als „die black box der Relationierung und Kontrastierung handlungstheoretisch ausdifferenzierter Wissenstypen, in die es hineinzublicken gilt“ (Dewe et al. 1992, S. 83). Dewe et al. fassen die Besonderheiten dieses professionellen Wissens wie folgt zusammen: „Man bewährt sie (sic!) dadurch, daß man in stets neuen Situationen sachgerecht agiert und reagiert“ (Dewe et al. 1992, S. 84).

2.3.2 Lehrbildungskonzepte in Anlehnung an Neuweg

In Bezug auf die individuelle Professionalisierung im Rahmen des Intensivpraktikums erscheint es sinnvoll, neben dem Zugang der Wissensverwendungsforschung auf die von Neuweg auf der Ebene des komplexen Zusammenhangs zwischen Wissen und Handeln (Neuweg spricht von Können) analysierten Konzepte einzugehen; denn auch diese Konzepte liefern relevante Einblicke hinsichtlich der professionellen Entwicklung Studierender.

Innerhalb der Theorie-Praxis-Debatte und damit verbunden der Wissens-Könnens-Debatte im Hinblick auf die Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung lassen sich, Neuweg zufolge, zwei unterschiedliche Diskussionslinien unterscheiden: Auf der einen Seite findet man die Integrations-, auf der anderen Seite die Diskrepanzkonzepte. Die Unterscheidung dieser Konzeptionen hat jedoch einen eher analytischen Charakter, weshalb die Frage,

„[w]elche dieser Denkfiguren den „wahren“ Zusammenhang zwischen Wissen und Können am ehesten trifft [...] unbeantwortet bleiben [soll]. Allen nämlich wohnen Wahrheitsmomente inne, sodass zwischen ihnen nicht eigentlich zu wählen, sondern vielmehr zu fragen wäre, wie und an welchen Stellen sie in einem umfassend gedachten Konzept von Lehrerbildung zur Geltung gebracht werden können“ (Neuweg 2004a, S. 2).

Aus diesem Grund sollen nachfolgend alle einzelnen Denkfiguren kurz ohne Wertung dargelegt werden, obgleich eine Schwerpunktsetzung in den folgenden Kapiteln deutlich werden wird. Neuweg stellt das Theorie-Praxis-Problem als ein Wissen-Können-Problem dar und bezieht sich dabei

auf die Kognitionstheorie. Praxis wird in diesem Zusammenhang verstanden als „Sammelbegriff für Prozeduren [...], die Ausdruck bestimmter Dispositionen sind“ (Neuweg 2002, S. 10); Theorie ist hier „Sammelbezeichnung für alle sprachlichen Gebilde, die potenziell als Instruktionen für diese Prozeduren in Frage kommen“ (ebd.).

Integrationskonzepte

„*Integrationskonzepte* unterstellen deskriptiv wie präskriptiv einen relativ engen Zusammenhang zwischen Ausbildungswissen und berufspraktischem Können und zielen deshalb in der einen oder anderen Form darauf ab, Wissen und Können zu integrieren“ (Neuweg 2004a, S. 1, Hervorhebung i. O.).

Im Rahmen dieser Konzepte werden drei verschiedene Zugänge unterschieden: Zunächst kann Wissen als Fundament für Können angesehen werden, Theorie steht hier vor Praxis; ein zweiter Zugang zeigt sich in der Folge, Praxis steht vor Theorie, und schließlich das dritte Konzept, das ein zeitliches Nebeneinander von Theorie und Praxis grundlegt.

Das *Technologiekonzept* stellt als radikalstes Fundierungskonzept Können als ein Anwenden von Wissen heraus und zeigt Situationen als Anwendungsfälle allgemeiner Regeln auf (vgl. Neuweg 2004a). Allgemeingültige Aussagen lassen jedoch die Kontextualisierungskompetenz außer Acht; aus diesem Grund nennt Neuweg als weitere Denkfigur das *Mutterwitzkonzept*, das zwischen Theorie und Praxis ein Bindeglied einfügt. Neuweg rekurriert auf Kants „Kritik der Vernunft“ (vgl. Kant 1781). In diesem Werk wird beschrieben, dass Regeln das Prinzip ihrer Anwendung nicht in sich tragen, sondern Begabung, „Mutterwitz“, benötigt wird, um zu erkennen, ob der Anwendungsfall für eine Regel vorliegt. Es ist ein kundiges, situationskluges Anwenden und nicht ein Irgendwie-Anwenden, ein Gespür für die konkrete Situation erforderlich. Kant nennt dieses Gespür „Urtheilskraft“ (Kant 1793, S. 275), bei Herbart wird von „pädagogische[m] Takt“ (Herbart 1802/1982, S. 129) gesprochen. Praxislernen bedeutet in diesem Zusammenhang nicht einfach Anwenden lernen oder Sehen lernen, sondern sensibel werden für die jeweilige Situation. Oelkers zeigt die Quintessenz dieses Konzeptes wie folgt auf: „Wer zuvor die richtigen Grundsätze – also die adäquate Theorie – erworben hat, der kann das Richtige tun, sofern er über die nötige Erfahrung verfügt“ (Oelkers 1984, S. 25). Das *Prozeduralisierungskonzept* erweitert das Mutterwitzkonzept. Bei diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass nicht nur Kontextualisierungskompetenz notwendig ist, um eine „schnelle Beurteilung und Entscheidung“ (Herbart 1802/1982, S. 126) zu ermöglichen. Können wird als „Ausdruck von Handlungsregeln [...], die ins Unbewusste abgesickert sind“ (Neuweg 2004a, S. 5), aufgefasst. Es rückt ein „unbewusst gewordenes Anwenden von Wissen“ (ebd.), eine intuitivere

Form der Handlungssteuerung in den Mittelpunkt. Im *Brillenmodell* dagegen fungiert Wissen quasi als Brille, durch die man sieht: „Theorien funktionieren wie Brillen, die jeweils etwas sichtbar machen und etwas anderes ausblenden“ (Radtke 1999, S. 18). Brillen ermöglichen in diesem Kontext theoriegeleitetes Sehen; Lehrerhandeln wird als Antwort auf Situationen gesehen, die im Hinblick auf verinnerlichte, begrifflich vermittelte Deutungsschemata und Denkstile wahrgenommen und interpretiert werden (vgl. Neuweg 2016). „In dieser Perspektive erscheint universitäre Berufsvorbildung als Vorgang der intellektuellen Sozialisation in einem Denkkollektiv“ (Neuweg 2016, S. 35). Die im Studium vermittelte Theorie bietet die Grundlage für die Reflexion in Praxissituationen.

„Je mehr Wissen verfügbar ist, umso reichhaltiger und reflektierter können die Deutungen der vorgefundenen Probleme sein. [...] Aufgabe der wissenschaftlichen Ausbildung ist nicht die Einübung in dieses, in der Berufskultur gepflegte Denken. [...], sondern dessen *Irritation*, die eine Voraussetzung von *Innovation* ist. Die geht nicht von praktischen Erfahrungen oder den Bedürfnissen der Praxis aus, sondern von wissenschaftlicher Disziplin und methodologischer Reflexion“ (Radtke 2000, S. 3, Hervorhebung i. O.).

Die Denkfigur *Induktionskonzept* stellt Praxis vor Theorie und orientiert sich an der Vorstellung, dass Können durch Erfahrung entsteht und Lehrerbildung immer auch an die Erfahrungen der Studierenden in Bezug auf Schule, Lernen und Lehrern und den daraus resultierenden subjektiven Theorien anknüpfen muss. Praxis hat bei diesem Modell die Funktion, Reflexionsanlässe zu bieten, zu irritieren und Fragen aufzuwerfen. Bei Diesterweg wird diese Sichtweise deutlich, indem er Theorie zwar als das Spätere, zugleich aber das Höhere herausstellt, „[...] denn eine richtige Theorie befestigt in richtigem Tun, beseitigt Einseitigkeiten und Verirrungen, erhebt über Lokales und Individuelles zu allgemeinen Ansichten und Überzeugungen [...]“ (Diesterweg 1851/1958, S. 55f.). Während die dargestellten Denkfiguren Theorie und Praxis vom zeitlichen Aspekt her gesehen versetzt anlegen, steht beim *Parallelisierungskonzept* die Kopräsenz von Begrifflichkeit und Erfahrung im Fokus. Hier wird herausgestellt, dass sich Sprache und Sache wechselseitig interpretieren. Was 2.3.2.2 erfahren werden kann, hängt von den Begriffen ab, mit denen an die Erfahrung herangetreten wird bzw. welche Begriffe verstanden werden, hängt von der Erfahrung ab, die bereits gemacht wurde.

Differenzkonzepte

Bei der Denkfigur der Differenzkonzepte

„stehen die Welten des Wissens und Denkens einerseits, des praktischen Könnens andererseits nicht in einem Subordinationsverhältnis zueinander, sondern bilden zwei nebeneinander existierende Praxen mit je eigener Dignität und mehrfach gebrochenen, höchst unklaren Austauschbeziehungen“ (Neuweg 2004a, S. 10).

Das *Persönlichkeitskonzept* stellt die Bedeutung von Persönlichkeitsdispositionen in den Vordergrund; Erfahrungsprozesse wie auch Möglichkeiten der Wissensvermittlung treten in den Hintergrund, da

sich bereits ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale nur unwesentlich modifizieren lassen. Das Vorhandensein bestimmter Persönlichkeitsmerkmale⁴⁰ wird bei dieser Denkfigur als Eignungsvoraussetzung für den Lehrerberuf angesehen.

Beim *Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept* rücken vor allem implizites Wissen und intuitives Handeln, nicht explizites Wissen und rationales Kalkül in den Vordergrund. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass eine „Einheit von Situationswahrnehmung, Situationsinterpretation und Handlungsvornahme [...] nur im Gefolge ausgedehnter Erfahrung entstehen [kann]“ (Neuweg 2004a, S. 13). Studierende erwerben hier durch die Imitation eines Meisters Können, das er selber aber nicht artikulieren kann.

Das *Anreicherungskonzept* geht im Gegensatz zum *Prozeduralisierungskonzept* davon aus, dass sich Wissen stufenweise – angereichert mit Erfahrung – bis hin zur ganzheitlichen Situationswahrnehmung aufbaut. So werden dem Novizen zunächst Handlungsregeln an die Hand gegeben, um ihm in der zweiten Stufe durch Erfahrung in der Realsituation weitere Richtlinien zu vermitteln, die aus der jeweiligen Situation erwachsen. Auch wird dem jetzt fortgeschrittenen Anfänger in diesem Stadium deutlich, dass es nicht immer sinnvoll ist, Regeln blind zu folgen. Auf der dritten Stufe setzt sich der Lernende auch über Regeln hinweg und sieht den Handlungserfolg in seiner Verantwortung. Im vierten Stadium erfolgt eine intuitive Interpretation von Situationen, jedoch wird noch bewusst auf bestimmte Handlungen zurückgegriffen, während auf der fünften Stufe auch intuitiv gehandelt wird.

Eine weitere Denkfigur im Rahmen der Differenzkonzepte stellt das *Reflexionskonzept* dar. Hierbei wird davon ausgegangen, dass das Niveau von Expertenwissen nicht allein von Erfahrung abhängt (vgl. Weinert/Helmke 1996). Professionalisierung ist zwar an Erfahrungen gebunden; diese werden aber durch Reflexion strukturiert und an wissenschaftlichen Theorien gespiegelt, um danach kritisch überprüft zu werden und neues Handeln daraus zu entwickeln. Hier werden subjektive und

⁴⁰ Mayr konnte aufgrund empirischer Untersuchungen niedrige Kontaktbereitschaft, geringe emotionale Stabilität und niedrige Selbstkontrolle als Risikofaktoren für die Eignung für den Lehrerberuf herausstellen (vgl. Mayr/Paseka 2002). Weitere empirische Analysen identifizierten Extraversion, psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit als Persönlichkeitsmerkmale erfolgreicher Lehrpersonen (vgl. Mayr/Neuweg 2006); Persönlichkeitsausprägungen, die jedoch auch für Personen gelten können, welche in anderen Berufsfeldern erfolgreich sind (vgl. Terhart 2007b).

objektive Theorien in einem Wechselspiel aufeinander bezogen und auf beiden Seiten weiter entwickelt (vgl. Leonhard 2008).

Neuweg führt im Zusammenhang mit den Differenzkonzepten das *Interferenzkonzept* an, das deutlich macht, dass sich Reflexion und Wissen im Wege stehen können. Diesem Konzept zufolge ist es die Situation selbst und nicht die Beschreibung der Situation, die eine Handlungserfahrung ermöglicht. Sich interessiert der Wirklichkeit zuzuwenden und sensibel zu bemerken, was diese sagt, ohne Vorgabe eines Suchrasters, ermöglicht eine Kultur der Einlassung. „Die Logik der Praktik besteht darin, nicht weiter als bis zu jenem Punkt logisch zu sein, ab dem die Logik nicht mehr praktisch wäre“ (Bourdieu 1992, S. 102f.). Als Resümee lässt sich ein Zitat aus Georg Christoph Lichtenbergs Sudelbuch D anführen: „Der Mann hatte so viel Verstand, dass er fast zu nichts mehr in der Welt zu gebrauchen war“ (Lichtenberg 1773-1775, Eintrag 451).

Als ein letztes Konzept wird das *konsekutive Dreiphasenkonzept* dargestellt. Bei dieser Denkfigur erfolgt das theoretische, praktische und professionelle Wissen geordnet in zeitlichen Phasen; diese Denkfigur spiegelt sich auch in Wissensverwendungsforschung (vgl. Dewe/Radtke 1991) wider (vgl. Kap. 2.3.1). Theorie und Praxis werden hierbei – der Differenzthese folgend – als eine Figur einer „Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungsphären“ (Dewe 1998, S. 81) gesehen. Professionelles Wissen wird, anders als bei den oben angeführten Denkmodellen, als ein „eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt“ (Dewe 1998, S. 78f.) angesehen. Professionell ist also derjenige, „der die Dialektik von Entscheidung und Begründung in seiner Person mit der Ausbildung entsprechender Kompetenzen bewältigen muß und der dabei zudem organisatorisch eingebunden ist“ (Dewe et al. 1992, S. 85).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit gilt es zu klären (vgl. Kap. 4 und 5), ob und in welcher Art und Weise die oben dargestellten „Wahrheitsmomente“ (Neuweg 2004a, S. 2) der Lehrerbildungskonzepte im Intensivpraktikum zur Geltung gebracht werden können. Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit das Intensivpraktikum einen Raum zur Beachtung der personalen Komponente bieten kann. Daher widmet sich das folgende Kapitel der Überlegung, „wie denn im Bildungsprozeß [hier: im Intensivpraktikum] Wissenschaft, Praxis und Person zueinander in Bezug gesetzt werden können“ (Bayer et al. 1997, S. 10).

Theorie, Person und Praxis im Intensivpraktikum

Lehrerbildung und im Rahmen dieser Arbeit ihr „Herzstück“ (Hascher 2011b, S. 8) bzw. ihr „Kernstück“ (Arnold et al. 2011, S. 9), die Schulpraktischen Studien, zu diskutieren, ist kaum denkbar, ohne auf das Theorie-Praxis-Verhältnis Bezug zu nehmen und dieses zu erörtern. Gerade ^{2.3.}Schulpraktische Studien bewegen sich aufgrund ihrer strukturellen Einbindung an die Lernorte Universität und Schule in einem Spannungsfeld divergierender Erwartungen (vgl. Weyland 2010). Diese Problematik ist besonders auf das Verhältnis von Theorie und Praxis zurückzuführen. Schon die Bezeichnung „Schulpraktika“ verleitet zu der Annahme, dass diese eher im Bereich der Praxis verortet sein müssen; der Begriff der „Schulpraktischen Studien“ soll im Vergleich dazu die Stellung als ein Studienelement verdeutlichen, das knowing that zum knowing how in Beziehung setzt, um ein knowing why grundzulegen (vgl. Kap. 1.2.2). In der Lehrerbildungsforschung wird, neben der Überprüfung der Berufswahl, der Anbahnung und Reflexion der für einige zentrale Handlungsfelder des Lehrerberufs entscheidenden Kompetenzen, die sich an den KMK Standards orientieren, die Theorie-Praxis-Relationierung als grundlegende Zielvorstellung im Hinblick auf die Schulpraktischen Studien gesehen (vgl. Reinhoffer/Dörr 2008). In die Praxisphasen wird von den Studierenden oft die Hoffnung gesetzt, im „richtigen Leben“ angekommen zu sein. Baumert et al. nehmen Bezug auf dieses Praxis-Theorie-Verhältnis, setzen aber einen anderen Schwerpunkt, wenn sie feststellen: „Der Praxisbezug der universitären Praxisphasen richtet sich [...] nicht auf die Vermittlung von Handlungsrouitinen im Unterricht und im Schulbetrieb, sondern auf die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst erfahrener Praxis“ (Baumert et al. 2007, S. 8). Das Ziel der Praxisphasen innerhalb der ersten Phase der Lehrerbildung kann und soll nicht in der Einübung in Handlungsrouitinen in Bezug auf die unterrichtliche und schulische Praxis liegen; vielmehr soll den Studierenden während des Intensivpraktikums die Möglichkeit geboten werden, Erfahrungen im Hinblick auf die vielfältigen Anforderungen des Lehrerberufs zu sammeln, sich der Unsicherheiten eigenen Handelns bewusst zu werden, diese Erfahrungen mit dem Theoriewissen des Studiums in Beziehung zu setzen und gleichzeitig ein Bewusstsein für die Differenz von Wissenschaftswissen und Handlungswissen zu entwickeln. Um jedoch Erfahrungen sammeln zu können, braucht es zunächst „überschaubare Regeln, die die Sicherheit geben, sich auf Erfahrung überhaupt erst einlassen zu können“ (Neuweg 2015, S. 222). Auf Basis dieses Wissens können Studierende dann zu der Einsicht gelangen, dass es im komplexen Unterrichtsgeschehen Situationen gibt, die nur erfahren und nicht mit Worten beschrieben werden können (vgl. ebd.). Durch die lange Dauer und die Intensität des Intensivpraktikums kommt es zwangsläufig zu einer

höheren Wahrscheinlichkeit für konkrete Situationen, die verdeutlichen, dass pädagogisches Handeln immer unsicheres Handeln und nicht die rezeptartige Anwendung von Wissen in immer unterschiedlichen Situationen ist, und es kann so die Grundlage für eine „Kontextualisierungskompetenz“ (Neuweg 2007, S. 2) gelegt werden (vgl. auch Kap. 4.3.2). In diesem Zusammenhang gewinnt der Mentor in den Schulpraktischen Studien an Bedeutung, ein Lehrender quasi, „der selbst Virtuose im Wahrnehmen und Spüren ist und diese Fähigkeit deiktisch definierend weiterzugeben vermag“ (Neuweg 2015, S. 222). Eine Rückbesinnung auf „das Wertvolle der Meisterlehre auch in den heutigen Formen der Lehrerbildung“ (Bollnow 1978, S. 160) kann in diesem Kontext durchaus seine Berechtigung haben (vgl. auch Kap. 2.5.3 und Kap. 4.2.7).

Bei all der Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis darf aber nicht vergessen werden, dass Verbindung oder das In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis eines Verbindenden bzw. eines Eine-Beziehung-Herstellenden bedarf und dass „Vermittlungsprozesse individuelle und berufsbiografische Leistungen darstellen [...]“ (Denner 2013, S. 20). „Professionelles Lernen geht immer durch das Nadelöhr des Subjekts: ein Lernen, das nicht nur Beobachtung und Beobachtetes in Bezug setzt, sondern dies wiederum – reflektiert – in Bezug zum Beobachter selbst setzt“ (Wildt 2006, S. 81). Die von Bayer et al. dargelegte „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ (Bayer et al. 1997, S. 7, Hervorhebung i. O.) nimmt sowohl Wissenschaft und Praxis als auch die Person als Bezugssysteme, an denen sich die Lehrerbildung ausrichtet (vgl. ebd.). Diese Denkfigur wird in Form eines Dreiecks verdeutlicht (vgl. Abb. 3):

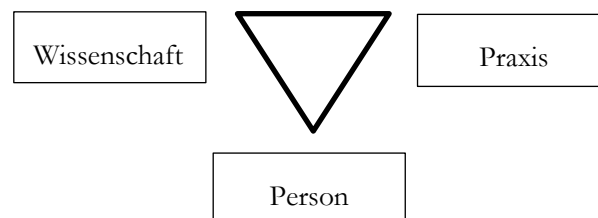


Abb. 3: Lehrerbildung im Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Person (Bayer et al. 1997, S. 8)

Die Autoren betonen den „Eigensinn“ (Bayer et al. 1997, S. 8, Hervorhebung i. O.) wie auch die Wechselbeziehungen dieser Bezugssysteme zueinander und verstehen unter Professionalität die „Verfügung über wissenschaftliches Reflexions- und Gestaltungswissen, die Beherrschung von Regeln der Praxis bzw. Beachtung berufskultureller und gesellschaftlicher Normen wie auch die Fähigkeit, autonom zu handeln, sich selbst weiterzubilden und den Wandel der gesamten Bildungsarbeit aktiv mitzugestalten“ (ebd., S. 10).

Diese „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ (ebd., S. 7) stellt sowohl die Relevanz eines wissenschaftlichen Reflexionswissens, die Tatsache, dass Praxis oft eigenen Regeln folgt, wie auch die subjektive Komponente der Lehrerbildung heraus und lässt Parallelen zu den Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) erkennen.

Während bei der Beschreibung dieses Modelles zwar die Wechselbeziehungen zwischen Wissenschaft, Praxis und Person betont werden, verdeutlicht jedoch die Abbildung diese Wechselbeziehung nicht (vgl. Weyland 2010). Um dennoch auf ein Modell Bezug nehmen zu können, das die Bedeutung der personalen Komponente innerhalb der Lehrerbildung – und im Rahmen dieser Arbeit innerhalb des Intensivpraktikums – herausstellt, aber auch die Wechselbeziehungen der einzelnen Bezugssysteme verdeutlicht, erscheint, nach Meinung der Autorin der vorliegenden Arbeit, folgende Modifizierung des Modells von Bayer et al. 1997 unter Einbezug des von Weyland 2010 weiterentwickelten Modells (vgl. Abb. 4) aus den im Folgenden dargestellten Gründen geeignet:

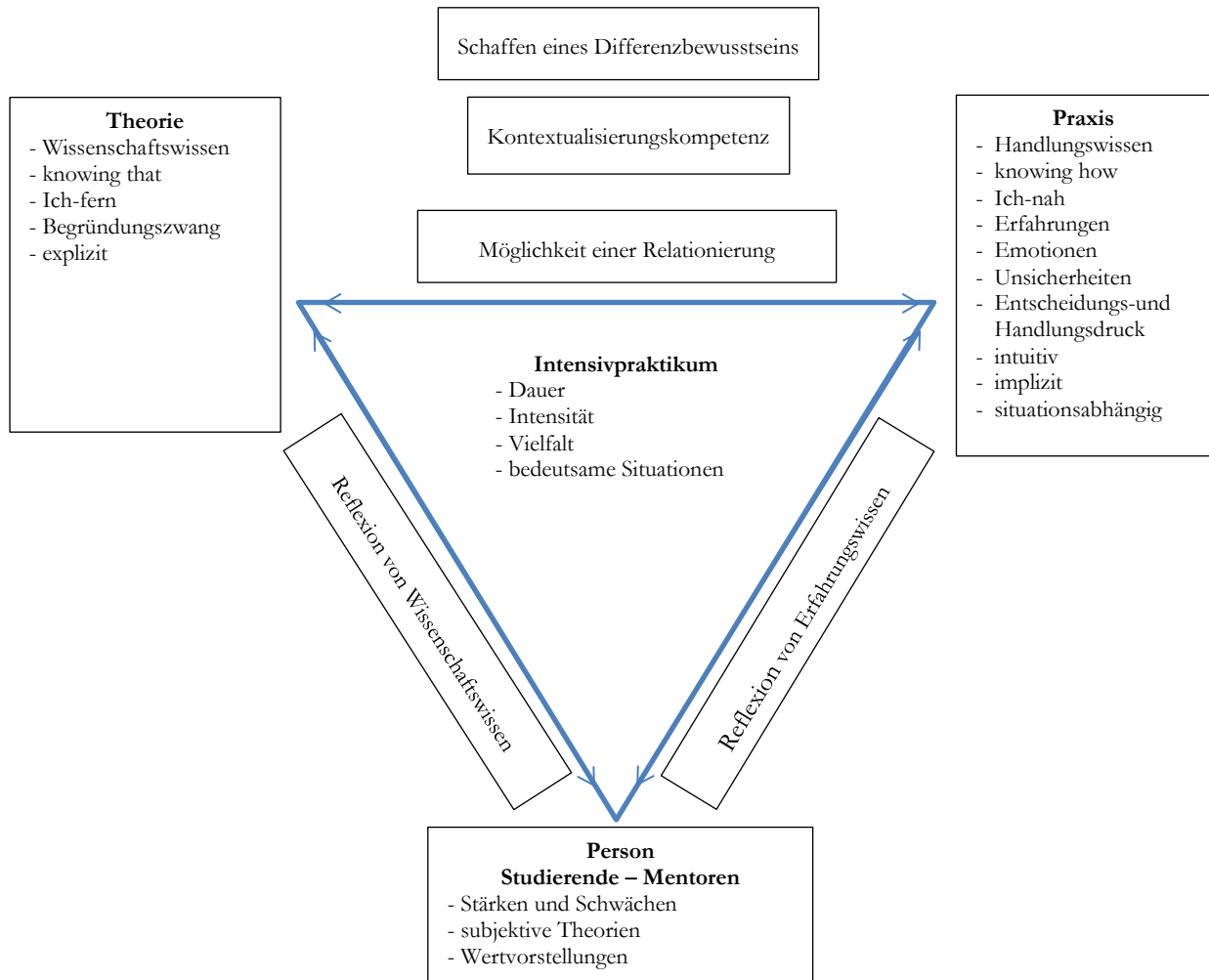


Abb. 4: Das Intensivpraktikum im Theorie-Person-Praxis-Dreieck (eigene Darstellung, modifiziert nach Bayer et al. 1997; Weyland 2010)

Das dargestellte Schaubild soll folgende zentrale Aspekte in Bezug auf die Stellung des Intensivpraktikums im Theorie-Person-Praxis-Dreieck veranschaulichen:

Die Stellung des Intensivpraktikums in der Mitte des Schaubildes soll die Relevanz dieses Studienelements verdeutlichen und die Bedeutung für den Kompetenzerwerb in der ersten Phase der Lehrerbildung herausstellen.⁴¹ Das „Herzstück“ (Hascher 2011b, S. 8) der Lehrerbildung bietet den Studierenden aufgrund der Dauer eines Schuljahres die Möglichkeit, auf multidimensionale Art und Weise Einblick in den von vielfältigen Einflüssen geprägten schulischen und unterrichtlichen Alltag zu gewinnen, sensibel für bestimmte Abläufe zu werden und Anforderungen der zweiten Phase sichtbar zu machen. Durch diese Art der Erfahrungen, die Ich-nah, intuitiv und von Entscheidungsdruck geprägt ist, wird Handlungswissen für die Studierenden erfahrbar. In gleicher Weise wird die Sensibilität für die Notwendigkeit eines „feine[n] Verständnis[ses] der gegenwärtigen Lage“ (James 1908, S. 4f.) entwickelt. Den Studierenden als zukünftigen Lehrern kann so bewusst werden, dass sie selbst die Verantwortung für die autonome Entscheidung einer Handlung in eben dieser speziellen Situation übernehmen müssen; und zwar immer unter Einbezug von wissenschaftlichem Wissen, aber immer auch situationsangemessen hinsichtlich aller beteiligten Subjekte und abhängig von den eigenen subjektiven Theorien und Wertvorstellungen.

„Professionalisierung müßte [...] in Lernarrangements erfolgen, in denen gelernt wird, zu unterscheiden, was als ‚wahr‘ und was als ‚angemessen‘ gilt. Ein solches Unterscheidungsvermögen will gelernt sein. Ein Weg dahin führt über die Reflexion der Relation zwischen beiden Wissensformen“ (Wildt 2000, S. 7).

Messner konkretisiert in diesem Zusammenhang den Terminus Praxis: „Unter ‚Praxis‘ wird dabei nicht bloß die vorfindbare Realität von Schule, sondern die unter den jeweiligen Bedingungen pädagogisch verantwortbare Form von Bildung, Unterricht und Erziehung verstanden“ (Messner 2012, S. 76).

Dabei wird bei den Studierenden ein Bewusstsein für die Differenz zwischen beiden Wissensformen geschärft. Andererseits bietet diese Form des Praktikums die Möglichkeit, beide Wissensbestände in Beziehung zu setzen. Handlungserfahrungen werden in Bezug zu wissenschaftlichen Theorien und Ansätzen gesetzt sowie subjektive Theorien und Wertvorstellungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien/deklarativen Wissens wie auch vor dem Hintergrund des erfahrenen Handlungswissens reflektiert. Dieser Argumentationslinie folgend kann die Stellung der Per-

⁴¹ Vgl. für die Bedeutung der Schulpraktischen Studien allgemein Hascher 2006b und Mayr 2002.

son im „Theorie-Person-Praxis-Dreieck“ begründet werden. Wissenschaftswissen und Handlungswissen laufen in der Person des Handelnden zusammen; hierdurch soll visualisiert werden, dass eine Relationierung beider Wissensformen eines Verbindenden bedarf, der mit seinen subjektiven Theorien, Stärken, Schwächen und Wertvorstellungen in den Mittelpunkt rückt. Nicht nur Studierende, auch Dozenten und Mentoren werden als In-Beziehung-Setzende bzw. Verbindende fokussiert, da sie ebenso wie Studierende von subjektiven Theorien, Wertvorstellungen, Stärken und Schwächen geprägt sind und beim Erwerb der Kontextualisierungskompetenz eine nicht unerhebliche Rolle spielen. In diesem Zusammenhang kann auf die Meisterlehre hingewiesen werden. Gerade das „einübende[...] Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen“ (Messner 2004, S. 18) wie auch die Imitation des Könnens eines „Meisters“ können den Grundstein für die Relationierung von Praxis und Theorie legen. Sowohl die Verbindung von Wissenschaftswissen und der Person als auch die Verbindung von Handlungswissen und der Person werden durch die wechselseitigen Pfeile dargestellt. Dadurch soll noch einmal die bedeutende Stellung der Person des Handelnden im Theorie-Person-Praxis-Dreieck verdeutlicht werden. In gleicher Weise soll das Schaubild verdeutlichen, dass es durch das Intensivpraktikum gelingen kann, „Bausteine einer berufsfeldbezogenen Lehrerausbildung“ (Zierer/Kahlert 2010, S. 525) umzusetzen. Berufsfeldbezug während des Studiums und insbesondere im Rahmen des Intensivpraktikums kann gelingen, wenn sich Lehrerbildung an bestimmten Prinzipien orientiert (vgl. ebd.): Erfahrungsorientierung, Handlungsorientierung, Problemorientierung und Forschungsorientierung.

Da der Erfahrungsbegriff und die mit ihm verbundenen Termini ausführlich in Kap. 2.4.2 erläutert werden, beschränkt sich die Darstellung des ersten Prinzips lediglich auf grundsätzliche Überlegungen. Studierende sind keinesfalls eine tabula rasa. So haben Lehramtsstudierende zwischen ihrem 6. und 18. Lebensjahr zwischen 13.000 und 14.000 Stunden als Schülerinnen und Schüler im Unterricht verbracht (vgl. Messner 2001). Sie beginnen ihr Studium auf Basis vielfältiger Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, unterschiedlicher Kenntnisse und Bedürfnisse sowie auf der Grundlage subjektiver Theorien und Wertvorstellungen. Arnold et al. sprechen von einer „Art ‚innerer Bibliothek‘ gewaltigen Umfangs über die Realität und Wirkung von Schule und Unterricht, die auch ihre Berufswahl entscheidend beeinflusst hat“ (Arnold et al. 2011, S. 99). Hierbei prägt auch das Umfeld, in dem sich der Studierende bewegt bzw. bewegt hat. In diesem Zusammenhang bedeutet „*Erfahrungsorientierung [...] Berücksichtigung der Biographie der Studierenden und Einbettung der Studieninhalte in ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld*“ (Zierer/Kahlert 2010, S. 530, Hervorhebung i. O.). Durch die Reflexion von Erfahrungen, die Studierende während des Intensivpraktikums gesammelt haben und in die Portfolioarbeit einbringen, gelingt es, sich subjektiver Theorien und intuitiver Handlungsweisen

bewusst zu werden, diese zu analysieren und mit Wissenschaftswissen in Verbindung zu bringen (vgl. auch Kap. 4.3). Nur, wenn es möglich ist, zurückliegende Erfahrungen in Bezug zu neuen Erfahrungen zu setzen, wird sinnvolles Lernen möglich. In Bezug auf die Schulpraktischen Studien im Allgemeinen und das Intensivpraktikum im Speziellen bedeutet das, dass den Studierenden bewusst gemacht werden sollte, dass und in welcher Art und Weise die eigenen Schulerfahrungen ihre Wahrnehmung von Schule, Unterricht und aller daran Beteiligten geprägt haben und wie sehr das eigene Handeln von diesen, meist unbewussten, Erfahrungen bestimmt wird. Weiter sollten diese Erfahrungen thematisiert werden und im Rahmen von Begleitseminaren wäre es sinnvoll, diese „produktiv nutzbar zu machen, sei es über die Art und Weise, wie man *nicht* behandelt werden möchte, sei es, wie man positiv auf Schüler/innen einwirken kann“ (Arnold et al. 2011, S. 99, Hervorhebung i. O.). Merrill führt hierzu aus: “[...] Learners are directed to recall, relate, describe, or apply knowledge from relevant past experience that can be used as a foundation for the new knowledge [...]” (Merrill 2002, S. 46).

Das Prinzip der Handlungsorientierung kann in Bezug zu dem in Kap. 2.2 dargelegten Kompetenzbegriff gesetzt werden: Nicht nur der Erwerb kognitiver Fähigkeiten, sondern auch das Einbeziehen der Handlungsebene mit der Fähigkeit zur Planung, Durchführung, Prüfung und Weiterentwicklung des Repertoires an Handlungsmustern und damit verbundenem verantwortungsvollen Handeln ermöglichen die Berufsfeldorientierung in der Lehrerbildung. Das Zusammenspiel von Wissens- und Handlungsdimension findet sich auch in der Begrifflichkeit der „Schulpraktischen Studien“ wieder. „Handlungsorientierung meint also [...] Ermöglichung der Umsetzung des Gelernten in konkreten Unterrichtssituationen“ (Zierer/Kahlert 2010, S. 529). Das Intensivpraktikum bietet den Studierenden Raum für die Relationierung von Wissenschaftswissen und Handlungswissen, soll aber gleichzeitig auch ein Differenzbewusstsein schaffen. Durch die Intensität und Dauer dieser Praktikumsform sowie durch die zeitliche Einordnung dieses Studienelements im zweiten und dritten Semester⁴² gelingt es, Unterrichtsplanung und -gestaltung unter Einbezug deklarativen Wissens durchzuführen und im Anschluss daran – wieder in Rückbezug auf wissenschaftliche Theorien – zu reflektieren. Auf diese Weise kann vermieden werden, dass deklaratives Wissen zu trägem Wissen wird, das zwar vorhanden ist, jedoch nicht in Bezug zur jeweiligen Handlungssituation gesetzt werden kann (vgl. Neuweg 2000, S. 65f.).

⁴² Die Regelstudienzeit für Grundschullehramt beträgt sieben Semester, für Sonderpädagogik neun Semester.

Auch Problemorientierung als eine weitere Komponente einer berufsfeldorientierten Lehrerbildung findet sich in der Konzeption des Intensivpraktikums wieder. Den Studierenden wird durch anspruchsvolle und herausfordernde Situationen, die sich aufgrund der Dauer und Intensität dieser Praktikumsform quasi zwangsläufig ergeben, deutlich, dass eine rezeptartige Anwendung wissenschaftlicher Theorien nicht möglich ist. Unterricht bleibt auch bei aller Orientierung an Wissenschaftswissen ein schwer vorhersehbarer und komplexer Prozess (vgl. Kahlert 2010). Die Fülle an konkreten Erfahrungen, die Studierende während des Intensivpraktikums hinsichtlich der multidimensionalen Anforderungen, welche an eine Lehrperson gestellt werden, sammeln können, bietet reale Fallbeispiele, an denen eine fundierte theoretische Auseinandersetzung stattfinden kann (vgl. Kiel et al 2011). Zudem wird dadurch gleichzeitig aufgezeigt, dass deklaratives Wissen zwar das Fundament allen Handelns in schulischen Situationen sein muss, der Handelnde aber stets die Situation und die an der Situation Beteiligten im Blick haben muss und starres Anwenden theoretischen Wissens nicht möglich ist. Shulman stellt dazu pointiert fest: „Wissen garantiert eine auf Begründungen basierende Unvorhersagbarkeit“ (Shulman 1991, S. 158). Aus diesen Erfahrungen können in einer sich daran anschließenden Reflexion wiederum Konsequenzen für zukünftiges Handeln im schulischen Kontext gezogen werden. Problemorientierung bedeutet also in diesem Kontext „lebensnahe Darbietung der Inhalte bei gleichzeitigem Aufzeigen der Relevanz des Gelernten für den Beruf einer Lehrkraft“ (Zierer/Kahlert 2010, S. 529). Die Bedeutung des Gelernten wird in der konkreten, von den Studierenden selbst erlebten Situation erfahren. Neben den dargestellten Prinzipien der Erfahrungs-, Handlungs- und Problemorientierung findet auch das Prinzip der Forschungsorientierung seine Entsprechung im Intensivpraktikum. Forschungsorientierung in der Lehrerbildung kann als „[...] Integration von aktuellen nationalen und internationalen sowie disziplinären und interdisziplinären Forschungsergebnissen in die Lehre und die Eröffnung von eigenen Forschungsfeldern für Studierende [...]“ (ebd.) verstanden werden. Das Intensivpraktikum genügt diesen beiden Ansprüchen, indem in den Begleitseminaren zu dieser Konzeption deklaratives Wissen, auf aktuellen Forschungsergebnissen basierend, in Bezug zu den subjektiven Theorien der Studierenden (vgl. Kap. 2.4.1.2), die in herausfordernden und anspruchsvollen Situationen im schulischen Kontext oft handlungsleitend sind, gesetzt wird.

Denn „[e]ine besondere Aufgabe der Lehrerausbildung besteht demnach darin, die subjektiven Theorien durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und durch das Sammeln erster Erfahrungen in unterrichtspraktischen Situationen so zu verändern, dass die alten subjektiven Theorien, die in der Regel nicht den pädagogisch wünschenswerten Handlungsmaximen entsprechen ‚überschrieben‘ werden“ (Herzig et al. 2005, S. 50).

Auf der anderen Seite können Studierende in speziellen Unterrichtssettings eigene Forschungsvorhaben, z.B. im Rahmen von Seminaren, realisieren bzw. innovative Unterrichtskonzepte umsetzen, von denen im Gegenzug die Schulen auch profitieren können – Help&Learn⁴³ im Rahmen des Intensivpraktikum ist ein Beispiel hierfür.

Die oben genannten Perspektiven der Erfahrungs-, Handlungs- und Problemorientierung sowie der Forschungsorientierung finden sich auch in dem dargestellten Schaubild „Das Intensivpraktikum im Praxis-Person-Theorie-Dreieck“ wieder: Sowohl der biografische Hintergrund der Studierenden als auch die im Intensivpraktikum gewonnenen Erfahrungen werden mittels Portfolioarbeit reflektiert und in Bezug zu Wissenschaftswissen gesetzt. Auf diese Weise gelingt es, „die oft beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis im Lehrberuf“ (Gruber 2004, S. 22) zu minimieren.

2.4 Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden während des Intensivpraktikums in Bezug auf die individuelle professionelle Entwicklung und steht in engem Zusammenhang mit dem subjektiv wahrgenommenen „Aufbau pädagogischer Könnerschaft“ (Neuweg 2005, S. 1). Aus diesem Grund wird im Folgenden auf „vier aufeinander nicht reduzierbare Emergenzbedingungen einer solchen Könnerschaft“ (ebd.) eingegangen, um diese im Anschluss unter dem Blickwinkel der Rahmenbedingungen, die das Intensivpraktikum bietet, zu diskutieren und um darzulegen, ob und wie das Intensivpraktikum die Möglichkeit bietet, diese Emergenzbedingungen als Variablen einer Person in den Blick zu nehmen und diese durch das Angebot individueller Lerngelegenheiten positiv zu verändern. Die von Neuweg beschriebenen Emergenzbedingungen Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit werden von der Autorin um eine weitere Bedingung, die Emotion, ergänzt, da diese, aktuellen Forschungen folgend (vgl. Baumert/Kunter 2006; Frenzel et al. 2008; Hascher/Hagenauer 2011; Liljestrom et al. 2007; Sutton 2007), einen Einfluss auf die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen nimmt. Emotionen hängen sowohl mit Erfahrungen als auch mit der Persönlichkeit zusammen, werden aber, aufgrund

⁴³ Das Projekt Help&Learn wird in Verbindung mit dem Intensivpraktikum organisiert. In diesem Projekt werden Schüler einer Klasse mit spezifischen Förderbedürfnissen beim Erlernen der Schriftsprache intensiv in den Bereichen Sprache, Lesen, Schreiben und allgemeine Lesekompetenz durch die Studierenden unterstützt (vgl. <http://www.helpandlearn.de/>).

der großen Relevanz bezüglich des Lernprozesses im Intensivpraktikum, als gesonderter Punkt aufgeführt.

Wissen

Ansatzweise wurde Wissen bereits in Kap. 2.3 unter dem Terminus Theorie erläutert. Das Konstrukt des Wissens soll im Folgenden jedoch genauer ausgeführt werden, da im Hinblick auf das 2.4.1 Forschungsinteresse Wissen in seiner Breite dargestellt werden muss, um zu verdeutlichen, welche Arten und Formen des Wissens für die professionelle Entwicklung Studierender relevant sind. In gleicher Weise soll weiterführend dargelegt werden, welche individuell ausgeprägten Wissensarten in der ersten Phase der Lehrerbildung zum Zeitpunkt des Intensivpraktikums überhaupt als Voraussetzung für den gelingenden Aufbau einer Anfangsprofessionalität gelten können.

In einer auf Globalisierung ausgerichteten Gesellschaft stellt der Umgang mit rasanten Veränderungen in technologischer wie auch wirtschaftlicher Hinsicht hohe Anforderungen an diejenige Berufsgruppe, welche die Mitgestalter der Gesellschaft von morgen in nicht unerheblicher Hinsicht beeinflussen. In diesem Zusammenhang stellt Wissen eine zentrale Ressource dar, um diesen multidimensionalen Ansprüchen zu genügen. Weiter zuzufolge kann Wissen neben Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen als ein bedeutender Bestandteil von Bildung angesehen werden (vgl. Wiater 2007). In Bezug auf den Terminus Wissen gilt es zunächst einmal zu klären, welche Spannweite dieser Begriff hinsichtlich des Lehrerberufs einnimmt, welche Wissensinhalte⁴⁴ für professionelles Handeln relevant sind (vgl. Neuweg 2011a) und welche Bedeutung diese für die erste Phase der Lehrerbildung haben. „Welches Wissen brauchen Lehrer? In welcher Form brauchen sie es, damit Unterrichten gekonnt und nicht nur ‚gewusst‘ wird? Und wo und wie wird es erworben?“ (ebd., S. 451). Der Begriff des Lehrerwissens kann in drei Bedeutungsrichtungen ausdifferenziert werden (vgl. ebd.). So wird unterschieden zwischen dem (1) an „Wissen im objektiven Sinne“, „Wissen im Buch“, dem „Welt-3“-Gegenstand sensu Popper 1995 orientierten Lehrerwissen, das stark abgegrenzt werden kann von Können, Erfahrung, Persönlichkeit und Reflexion und dem (2) „Wissen im subjektiven Sinne“, „Wissen im Kopf“, dem „Welt-2“-Gegenstand sensu Popper 1995, das auch das Konstrukt der subjektiven Theorien wie auch der professionellen Werthaltungen um-

⁴⁴ Die geschichtliche Entwicklung der Professionsforschung zum Thema Lehrerwissen und Lehrerkönnen wird an dieser Stelle der Arbeit nicht vertieft, da in Kapitel 2.4.5.1 auf die verschiedenen Paradigmen rekurriert wird.

fasst. Für diesen Wissensbereich ist sowohl explizites (für den Bereich des Fachwissens) als auch implizites Wissen kennzeichnend: „Teachers themselves have difficulty in articulating what they know and how they know it“ (Shulman 1987, S. 225). Weiter kann (3) der Wissensbegriff in dem Sinne dargelegt werden, dass damit Können gemeint wird, also „von außen rekonstruierte Logik des Handelns“ (Neuweg 2011a, S. 453). Nicht außer Acht gelassen werden darf die Tatsache, dass die Beziehungen zwischen den einzelnen Wissensebenen äußerst komplex sind und in der Lehrerforschung sowohl als Theorie-Praxis-Problem⁴⁵ als auch als „Problem von Wissen und Können diskutiert [werden]“ (ebd., S. 454). Aufgrund der komplexen Ausdifferenzierung von Lehrerwissen soll im Folgenden explizit auf die einzelnen, für das Forschungsinteresse relevanten Wissensbereiche Bezug genommen werden.

Wissensarten – Wissensformen

2.4.1.1 Betrachtet man den Inhaltsbereich des Lehrerwissens, so lässt sich hier nach Shulman folgende Taxonomie aufzeigen, die nicht nur im englischsprachigen Raum, sondern auch in der deutschsprachigen Professionsdiskussion von Bedeutung ist:

- „content knowledge;
- general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;
- curricular knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as ‘tools of the trade’ for teachers;
- pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding;
- knowledge of learners and their characteristics;
- knowledge of educational context, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and finance of school districts, to the character of communities and cultures; and
- knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds“ (Shulman 1987, S. 8).

Vor allem die von Shulman vorgenommene Unterscheidung der Arten des Lehrerwissens in fachinhaltliches Wissen (content knowledge), pädagogisches Inhaltswissen (pedagogical content knowledge) und curriculares Wissen (curricular knowledge) ist in Bezug auf die Diskussion um die Definition von Lehrerexpertise von Bedeutung. Da fachliches Wissen in erster Linie im Fachstudium

⁴⁵ Vgl. auch Kapitel 2.3.

des Unterrichtsfaches erworben wird und Lehramts-Studierende mit Studierenden des Masterstudienenganges des jeweiligen Faches studieren, ist es fraglich, ob hierdurch Voraussetzungen geschaffen werden, um den Erwerb von subject matter content knowledge zu ermöglichen. Die fachwissenschaftlichen Lehrangebote sind in der Regel didaktisch zu wenig durchgestaltet und oft zu stark spezialisiert (vgl. Grossman et al. 1989; Merzlyn 2004); auch die von Shulman geforderte Förderung der Verstehenskomponente kann in diesem Zusammenhang angezweifelt werden (vgl. Borko/Putnam 1996).

„The teacher need not only to understand that something is so; the teacher must further understand why it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in justification can be weakened and even denied. Moreover we expect the teacher to understand why a given topic is particularly central to a discipline whereas another may be somewhat peripheral“ (Shulman 1986, S. 9).

Hierin besteht letztlich der Unterschied zwischen dem fachlichen Wissen eines nichtpädagogischen Fachwissenschaftlers und dem fachinhaltlichen Wissen einer Lehrperson. Darüber hinaus sollte eine Lehrkraft auch verstehen, „warum ein bestimmtes Thema für eine Disziplin von zentraler, ein anderes von eher peripherer Bedeutung ist“ (Shulman 1991, S. 151). Dennoch steht außer Frage, dass Fachwissen „eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für guten Unterricht“ (Neuweg 2011a, S. 457) darstellt. Vor allem die Forschungsergebnisse der COACTIV-Studie stellen diese Tatsache heraus (vgl. Baumert/Kunter 2006). Fachdidaktisches Wissen wird bei Shulman mit pedagogical content knowledge und curricular knowledge in zwei Komponenten unterteilt (vgl. Neuweg 2011a) und charakterisiert als „special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding“ (Shulman 1987, S. 227). Dieses Wissen wird von diversen Faktoren beeinflusst, wie die von der Lehrperson als Schüler oder Student gemachten Erfahrungen, von eigenen Unterrichtsplanungs- und Unterrichtserfahrungen (vgl. Hashweh 2005) wie auch von der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit (vgl. Blömeke et al. 2008) und unterscheidet sich abhängig von der Person (vgl. Bromme 1992). Pedagogical content knowledge meint die Kompetenz, Fachwissen didaktisch so aufzubereiten, dass Lernvoraussetzungen der Schüler berücksichtigt werden. Unter curricular knowledge subsumiert Shulman Wissen in Bezug auf die Abfolge bestimmter Lerninhalte und den sinnvoll ausgewählten Einsatz von für spezielle Situationen angemessenen Materialien. Bromme, dessen „Topologie des professionellen Wissens“ (Bromme 1997, S. 195) sich an der Kategorisierung des Lehrwissens an Shulman orientiert, ergänzt diese noch um die Kategorie „Philosophie des Schulfaches“, die vor allem den Zusammenhang des Faches zu anderen Wissens- und Lebensbereichen betont (vgl. Bach 2013), sowie um „die deutliche Trennung zwischen dem Wissen der Fachdisziplin und

dem Wissen des Schulfaches“ (Bromme 1992, S. 96). Diese Unterscheidung ist insofern sinnvoll, als „[...] auch Zielvorstellungen über Schule (z.B. Allgemeinbildungskonzeptionen) in die fachlichen Bedeutungen [mit]ein[fließen]“ (ebd., S. 97). Auf dem Referenzmodell Shulmans, erweitert durch Brommes Taxonomie, baut auch die Kategorisierung des Lehrerwissens nach Baumert/Kunter (2006) auf, die Professionswissen in pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen differenziert (vgl. ebd. 2006).

Neben der oben genannten Unterscheidung des professionellen Wissens aus inhaltlicher Sicht in sieben Wissensdomänen kann auch noch eine Differenzierung aus psychologischer Sicht in Repräsentationsformen des Wissens angeführt werden (vgl. Messner 2007).

Shulman nennt diese Repräsentationsformen Wissensformen oder Wissensebenen; diese sind wechselseitig voneinander abhängig, und alle oben angeführten Wissensarten können in einer der folgenden Formen organisiert sein (vgl. Shulman 1991):

- propositional knowledge
- case knowledge
- strategic knowledge

Shulman unterteilt propositionales Wissen in Prinzipien, Maximen sowie in Normen und Werte. Während sich Prinzipien auf theoretische Forschung stützen, basieren Maximen auf Erfahrung. Beide Wissenstypen dienen der Orientierung für praktisches Handeln und verdeutlichen, dass sowohl theoriebasiertes Wissen als auch berufspraktische Erfahrung ein Teil propositionalen Wissens sind. Der dritte Typus, die Normen, basiert auf ideologischen und philosophischen Verpflichtungen. Dessen Gültigkeit rechtfertigt sich nicht über Ergebnisse aus empirischer Forschung oder aus der Tatsache heraus, dass sie sich praktisch bestätigt haben; vielmehr erhalten Normen ihre Gültigkeit daraus, dass sie moralisch und ethisch richtig sind (vgl. Schüpbach 2007). Propositionale Wissensformen sind „auf ihren Kern reduziert [...] und [berücksichtigen] Details, Gefühle und situative Umstände nicht [...]. Um jedoch erinnert und weise angewandt zu werden, sind gerade diese Details und der Kontext zu berücksichtigen“ (Shulman 1991, S. 154)!

Shulman weist auf die Relevanz dieser Wissensform hin, zeigt allerdings gleichzeitig auf, dass eine Anwendung ohne Bezugnahme auf die jeweilige Situation nicht möglich ist. Aufgrund dessen wird eine weitere Wissensform, das kasuistische Wissen (case knowledge), angeführt. Hiermit wird „eine Form des Wissens bezeichnet, die sich durch detaillierte Dokumentation sowie spezifische und situative Beschreibungen rekonstruieren und darstellen lässt“ (ebd.). Ein Fall benötigt aber zunächst eine theoretische Behauptung, um zu einem „Fall von Etwas“ (ebd., S. 155) zu werden. Shulman stellt so auch bei dieser Wissensebene eine Verbindung zur Lehrerbildung her. Fälle aus

der Praxis und – im Rahmen dieser Arbeit – Fälle aus dem Intensivpraktikum müssen explizit auf der Grundlage theoretischen Wissens analysiert, interpretiert und reflektiert werden. Des Weiteren wird hervorgehoben, dass die Fälle zwar nicht unbedingt aus der eigenen Praxis stammen müssen; dennoch muss folgende Feststellung betont werden: „Atheoretisches Fallwissen bleibt Anekdote, eine Parabel ohne Moral“ (ebd., S. 157). Übertragen auf die Schulpraktischen Studien bedeutet diese These, dass es nicht effektiv ist, ein Ereignis aus dem Intensivpraktikum schildern zu lassen, sondern ein Fall aus dem Intensivpraktikum muss aufgrund theoretischer Hintergründe expliziert und interpretiert werden.⁴⁶

In Entsprechung zu der Ausdifferenzierung propositionalen Wissens kann auch das kasuistische Wissen in drei Typen, in Prototypen, Präzedenzfälle und Parabeln, unterteilt werden: Prototypen stehen, wie der Terminus bereits erkennen lässt, für typische, beispielhafte Fälle, die theoretische Propositionen verdeutlichen und quasi illustrieren. Präzedenzfälle hingegen stellen die eigenen erlebten Erfahrungen in den Mittelpunkt und „liefern [...] wichtige Orientierungen, und zwar sowohl als Quelle für bestimmte Ideen wie auch als Heuristik für neues Denken“ (ebd., S. 155). Da diese erfahrungsbasiert sind, sind sie für Studierende sehr geläufig. Parabeln sind Fälle, die der Vermittlung von Werten und Normen dienen, „die das Herz des Lehrerberufs ausmachen“ (ebd., S. 156). Als letzte der drei Wissensformen führt Shulman das strategische Wissen an, das dann zum Einsatz kommt, wenn sich die Lehrperson einer Situation gegenüber sieht, in der sich bestimmte Prinzipien widersprechen oder die gängigen Präzedenzfälle nicht kompatibel für den Fall der aktuellen Situation sind. Zwar benötigt der sich in der Situation Entscheidende als Grundlage propositionales und kasuistisches Wissen; dennoch ist in der jeweils speziellen Situation ein strategisches Wissen notwendig, um das Verständnis um eine praktische Klugheit, einen „practical wisdom“ (ebd., S. 157) zu erweitern.

Dieses Wissen kann seiner Beschreibung nach mit der Kant'schen Urteilskraft oder mit Herbarts pädagogischem Takt (vgl. Herbart 1802/1982), einer Kontextualisierungskompetenz (vgl. Neuweg 2007), gleichgesetzt werden. Auffällig ist hier Shulmans expliziter Bezug zu Wissen, während mit pädagogischem Takt oder der Urteilskraft eher ein Zusammenhang zum Können, also ein der Situ-

⁴⁶ Der Leitfaden zum Praktikum „Schule anders sehen“ (Kiel 2014) enthält als Aufgabenstellung die genaue Darstellung einer Situation aus dem Praktikum (vgl. auch Kapitel 4.5.2).

ation angemessenes und von der Abstraktheit einer Regel abzusehendes Handeln zu erkennen ist (vgl. Neuweg 2011b).

Shulman spricht in diesem Zusammenhang von

„professionelle[r] Urteilskraft [als dem] eigentliche[n] Qualitätszeichen professioneller Kompetenz [...]. Professionalität unterscheidet sich von Handwerk ja darin, daß durch die Anwendung von Regeln auf Fälle noch nichts wirklich determiniert ist. Im Gegensatz zum geschickten Handwerker weiß ein Professional nicht nur, *wie* es geht, sondern auch, *was* geht und *warum* es geht. Der Lehrer ist nicht nur ein Meister des Verfahrens, sondern auch der Inhalte; er kann begründen, *warum* etwas so gemacht wird, wie es gemacht wird. [...] Wissen [...] garantiert nur Freiheit, eine Flexibilität beim Urteilen, beim Abwägen von Alternativen, beim Reflektieren über Ziele und Mittel, und schließlich beim Handeln selbst. Wissen garantiert eine auf Begründungen basierende Unvorhersagbarkeit, die Ausübung von Urteilskraft anstatt der bloßen Ausübung korrekten Verhaltens. [...] Die von mir vertretene Vision des Lehrerhandelns und der Lehrerausbildung orientiert sich am Ziel des Professionellen, der nicht lediglich ein erwartetes Verhaltensmuster abspult, sondern der selbstreflexiv und begründet in Situationen zu handeln versteht“ (Shulman 1991, S. 158, Hervorhebung i. O.).

Subjektive Theorien

2.4.1. In Verbindung mit den oben genannten Wissensarten und -formen steht das Konstrukt der subjektiven Theorien. Konstruktivistischer Lerntheorie folgend selektieren Personen und – im Hinblick auf das Forschungsinteresse – speziell Studierende wie auch Mentoren wissenschaftliche Theorien, passen diese ihren subjektiven Theorien an (Assimilation) oder ändern ihre subjektive Theorie aufgrund der wissenschaftlichen Information ab (Akkommodation). „Wird also der Bezug zwischen Theorie und Praxis angesprochen, so weist die subjektive Theorie eine Mittlerfunktion auf“ (Arnold et al. 2011, S. 86). Die Autoren des Forschungsprogramms Subjektive Theorien stellen den Handelnden und den seine Handlungen Reflektierenden in den Mittelpunkt (vgl. Schüpbach 2007). Dann konkretisiert diese Herangehensweise wie folgt:

„Lehrerinnen und Lehrer werden gesehen als autonom und verantwortlich Handelnde, d.h. als Personen, die nicht ausschliesslich auf äussere Reize oder innere Antriebe reagieren, sondern aktive Agenten sind bei der Erfüllung ihrer beruflichen Aufgaben wie auch in der Fortentwicklung ihrer persönlichen Praxis“ (Dann 1994, S. 165).

Leonhard zeigt die Stellung der subjektiven Theorien im Bereich des Wissens auf: „Subjektive Theorien können als Teilmenge des Begriffs Kognitionen aufgefasst werden“ (Leonhard 2008, S. 59). Das Konstrukt der Kognition erscheint zwar in seiner begrifflichen Darlegung sehr umfassend, dennoch sind „vergleichsweise einfache Phänomene [darunter] zu verstehen [...]: etwa Begriffe, die das Individuum erwirbt, Konzepte, die mehr oder weniger abstrakt sein können, aber doch in der Regel keine sehr komplexen oder komplizierten Relationen zwischen einzelnen Teilen

[der Konzepte] enthalten“ (Groeben et al. 1988, S. 17f.). Gruber/Rehrl legen den Unterschied zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Theorien wie folgt dar: „Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien beruhen subjektive Theorien auf individuellen Überzeugungssystemen, also auf Meinungen und Gedanken, die aufgrund von Erfahrungen generiert und meist nur implizit angewandt werden“ (Gruber/Rehrl 2005, S. 10). Eine konkretere und detaillierte Definition liefert Dann:

Subjektive Theorien sind

(1) „relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen), die gleichwohl durch Erfahrungen veränderbar sind“; (2) „teilweise implizit [...] (z.B. nicht-bewusstseinsfähige Selbstverständlichkeiten oder unreflektierte Überzeugungen), teilweise aber dem Bewusstsein des Handelnden zugänglich, sodass er darüber berichten kann“; (3) charakterisiert durch „ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien; insbesondere enthalten sie eine zumindest implizite Argumentationsstruktur (z.B. Wenn-dann-Beziehungen), wodurch Schlussverfahren ermöglicht werden“; (4) das Konstrukt der subjektiven Theorien erfüllt analog den wissenschaftlichen Theorien „die Funktionen (a) der Situationsdefinition, (b) der nachträglichen Erklärung (und oft Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse, (c) der Vorhersage (oder auch nur der Erwartung) künftiger Ereignisse, (d) der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung oder zur Vermeidung unerwünschter Ereignisse“ (Dann 1994, S. 166).

Menschen besitzen, oben angeführter Definition folgend, Wissen in Form von subjektiven Theorien, die strukturelle Ähnlichkeiten mit wissenschaftlichen Theorien aufweisen. Wie wissenschaftliche Theorien dienen subjektive Theorien der Prognose bestimmter Ereignisse, deren Erklärung und Bewertung wie auch der Beschreibung einer bestimmten Situation. Dass subjektive Theorien gerade in Bezug auf Lehrerwissen in bestimmten Situationen handlungsleitend sind, also ein enger Zusammenhang zwischen den subjektiven Theorien einer Lehrperson und deren Handlungen besteht (vgl. Leonhard 2008), konnten verschiedene Forschungsergebnisse bestätigen. Es wurde herausgestellt, dass vor allem Lehrerhandeln im Bereich von Schüleraggressionen im Unterricht (vgl. Dann/Humpert 1987), bei Unterrichtsstörungen (vgl. Dann/Krause 1988), bei Schwierigkeiten im Unterrichtsablauf (Wahl et al. 1983) und bei der Gestaltung von Gruppenarbeit (Haag 1999; Lehmann-Grube/Dann 1999) von subjektiven Theorien gesteuert wird. Dieses Konstrukt stellt eine prägnante Wissensbasis für das Handeln in eben diesen Situationen dar (vgl. Bach 2013). Gerade in diesen Situationen bleibt aufgrund der oft hohen Komplexität des Interaktionsgeschehens wenig Zeit, eine angemessene Handlung auszuwählen. Der Handelnde greift aus diesem Grund auf „Systeme [...] [zurück], die es erlauben, die Komplexität des Interaktionsgeschehens so zu reduzieren, daß unmittelbares Reagieren möglich wird“ (Wahl 1981, S. 173). Dass dieser Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien einer Person und deren Handlung besteht, konnte bereits dargestellt

werden; wie groß dieser Zusammenhang jedoch ist, hängt von der Reichweite der subjektiven Theorien ab (vgl. Wahl 2000). Wahl unterscheidet subjektive Theorien mittlerer und großer Reichweite und subjektive Theorien geringer Reichweite. Während erstere von Wahl als „[e]laboriertes semantisches Netzwerk“ (Wahl 2005, S. 21) bezeichnet werden und aufgrund ihrer Struktur bei unmittelbaren Handlungen keine Rolle spielen (vgl. ebd.), sind letztere „beim raschen Handeln unter Druck wichtig [...], weil sie hier das Handeln leiten“ (Wahl 2005, S. 20). Subjektive Theorien geringer Reichweite sind auf immer wiederkehrende Situationen ausgerichtet und greifen auf bewährte Problemlösestrategien zurück (vgl. ebd.). Dass sich Personen in konkreten Situationen nicht an wissenschaftlichen Theorien orientieren, hängt mit der Struktur zusammen, welche subjektive Theorien mit geringer Reichweite aufweisen. Bei der strukturellen Zusammensetzung spielen sowohl „Situations-Prototypen“ (ebd., S. 23) wie auch „Handlungs-Prototypen“ (ebd.) eine entscheidende Rolle. Unter „Situations-Prototypen“ sind „Strukturkomprimierungen“ (Fuhrer 1984, S. 169f.) zu verstehen: Die Person erkennt Probleme in ihren Grundzügen wieder, weil sie diese Situation bereits bei Bewältigungsversuchen in der Vergangenheit analysiert hatte (vgl. Wahl 2005). Dadurch wird es möglich, „Situationen rasch zu erkennen, unmittelbar mit dem Erkennen zu interpretieren und in sehr kurzer Zeit auch zu beantworten“ (ebd., S. 22). Analog zu den Situations-Prototypen werden Handlungs-Prototypen gebildet, „um zielsicheres und effizientes Handeln in wiederkehrenden Situationen zu ermöglichen“ (ebd., S. 23). „[D]iese Prototypenstrukturen [sind] – biographisch betrachtet – in der reflexiven Durcharbeitung vieler ähnlicher Situationen entstanden und stellen den gebündelten Erfahrungsschatz einer Person dar“ (Wahl 2000, S. 157). Studierende haben bereits diverse Erfahrungen in Bezug auf Unterricht und Schule während ihrer eigenen Schulzeit gesammelt und im Zuge dieser Erfahrungen subjektive Theorien ausgebildet. Diese werden im Intensivpraktikum wirksam, wenn Studierende unterrichten und sind „ganz außerordentlich schwer änderbar“ (ebd.). Das folgende Zitat von Messner/Reusser lässt erkennen, welche große Rolle subjektive Theorien in Bezug auf die eigene Schulzeit spielen: „Teachers teach as they are taught and not as they are taught to teach“ (Messner/Reusser 2000, S. 157). Wahl zufolge müssen viele alternative Erfahrungen gemacht werden, um diese subjektiven Theorien bewusst und veränderbar zu machen. Da Erfahrungen immer auch mit Emotionen verbunden sind, beinhaltet der mit subjektiven Theorien verbundene Lernprozess ebenso emotionale Prozesse (vgl. Wahl 2000).⁴⁷ Um das

⁴⁷ Vgl. auch Kapitel 2.4.4.

Konstrukt der subjektiven Theorien zu modifizieren, schlägt Wahl einen auf drei Veränderungsschritten basierenden Umstrukturierungsprozess vor:

1. „Handlungsleitende subjektive Theorien bearbeitbar machen durch vielfältige Formen des Bewusstmachens, des Problematisierens und der Konfrontation“ (Wahl 2001, S. 161);
2. „Verändern handlungsleitender subjektiver Theorien durch Hinzufügen von Expertenwissen und Entwickeln neuer Problemlösungen“ (ebd., S. 167);
3. „Überführen neuer Handlungsalternativen in die implizite Handlungssteuerung“ (ebd., S. 169). Dann folgert aus den von Wahl genannten Veränderungsschritten:

„Diese [...] müssen allerdings in praktisch relevanter Weise ablaufen, nämlich so, daß das neu entstehende Wissen besser zur Problembewältigung geeignet ist als das alte. Deshalb müssen gezielt diejenigen Situationen herbeigeführt werden, in denen sich das neue Wissen bewähren soll. Es ist also praktisches Handeln erforderlich, das die Anwendung des neuen Wissens ermöglicht und zwar so, daß dessen Brauchbarkeit auch persönlich erfahren wird“ (Dann 1994, S. 174).

Bezugnehmend auf die Schulpraktischen Studien und besonders auf das Intensivpraktikum kommt in diesem Zusammenhang das Prinzip der Problemorientierung (vgl. Zierer/Kahlert 2010) zum Tragen. Durch die Dauer und Intensität der Erfahrungen, die diese Praktikumskonzeption ermöglicht, werden quasi wie von selbst Situationen generiert, die es den Studierenden ermöglichen, das im Studium neu entstandene Wissen mit den Erfahrungen in Beziehung zu setzen und „dessen Brauchbarkeit persönlich zu erfahren“ (Dann 1994, S. 174). Blömeke zeigt die Bedeutung Schulpraktischer Studien in diesem Kontext als einen „Ort der Reflexion subjektiver Theorien und deren Weiterentwicklung [auf]“ (Blömeke 2002, S. 96). Auch Überzeugungen und Werte sind in das Konstrukt der subjektiven Theorien einzuordnen. „Überzeugungen steuern als individuelle Orientierungshilfen die Wahrnehmung von Anforderungen und lenken das Handeln. Als subjektive Theorien stellen sie klar, wie etwas funktioniert [...] wie sich etwas erklären lässt oder wie etwas sein soll“ (Keller-Schneider 2011, S. 9).

Implizites Wissen

Im Zusammenhang mit den verschiedenen Wissensarten und den subjektiven Theorien steht auch der Begriff des impliziten Wissens; dieses Wissen muss vom expliziten Wissen abgegrenzt werden, das erklärt und verbalisiert werden kann. Die Theorie des impliziten Wissens „ist primär keine Theorie über Wissen [...], sondern eine Theorie des Erkennens und Tuns, insbesondere auch des Verstehens und Lernens, sowie der Bewußtseinsvorgänge, die solche mentalen Akte begleiten“ (Neuweg 2004b, S. 134).

Dieses Wissen ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dem knowing how oder dem prozeduralem Wissen. Menschen verfügen nicht nur über Fähigkeiten oder Fertigkeiten, die sie nicht explizieren können, sondern auch über Inhalts- oder Faktenwissen, ohne dieses notwendigerweise in Worte fassen zu können (vgl. Neuweg 2015). Der auf Michael Polanyis „tacit knowing“ zurückzuführende Begriff des impliziten Wissens betont in seiner ursprünglichen Bedeutung nicht die Wissensstruktur, sondern vielmehr den Prozess des Wissens (knowing) (vgl. Polanyi 1964, 1985). Fokussiert werden also

Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsdispositionen und die ihnen entsprechenden Formen der Performanzregulation (knowing); erst von dort her wird auf die Beziehung zwischen Wissen i. e. S. (knowledge) und Können, insbes. auf Bruchstellen zwischen explizitem Wissen und berufspraktischem Können zurückgefragt“ (Neuweg 2015, S. 99).

In diesem Kontext ist das träge Wissen (inert knowledge) zu nennen, das von Whitehead 1929 erstmals beschrieben wurde (vgl. Whitehead 1929). Dieses Wissen beschreibt ein explizites Wissen, das sich jedoch in Handlungssituationen nicht in der entsprechenden Urteils- und Handlungskompetenz niederschlägt (vgl. Neuweg 2015; Renkl 2006). Auf die einzelnen Erklärungsansätze für die Existenz des trägen Wissens wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen, da diese für das Forschungsinteresse lediglich eine untergeordnete Rolle spielen. Gemein ist allen diesen Ansätzen die Vorstellung, dass „ein fertig vorkonstruiert präsentiertes Wissen [...] allzu leicht passiv rezipiert [wird], was zu trägem Wissen führt“ (Kiel et al. 2011, S. 22). Aufgrund dessen soll „von komplexen und authentischen bzw. realitätsnahen Problemstellungen [...] [ausgegangen werden], da dies günstig hinsichtlich der Lernmotivation und Anwendbarkeit angesehen wird“ (Bach 2013, S. 129). In gleicher Weise wird die Bedeutung sozialer Aspekte für das Lernen hervorgehoben (vgl. Bach 2013; Fischer/Wecker 2006). Da das implizite Wissen die „Binnenstrukturen des Erfahrungswissens und [...] [die] Grenzen des Könnensaufbaus durch Belehrung und Beschulung“ (Neuweg 2015, S. 99) in den Mittelpunkt stellt und dieses Wissen in Bezug auf das Intensivpraktikum einen entscheidenden Einfluss nimmt, soll im Folgenden genauer auf diese Wissensform eingegangen werden.

Bei diesem Konstrukt spielen vor allem „Momente des Intuitiven, des Nichtverbalisierbaren, des Nichtformalisierbaren und/oder des Erfahrungsgebundenen“ (ebd., S. 100) eine entscheidende Rolle. Diese werden im Folgenden genauer erläutert, um die Spezifik des impliziten Wissens zu verdeutlichen. Ferner soll durch die Darstellung der einzelnen Momente ein Zusammenhang zwischen den Bewusstseinsvorgängen der Teilnehmer im Intensivpraktikum und den daraus folgenden Handlungen offengelegt werden.

Mit der Begrifflichkeit des Intuitiven wird Handeln nicht als Routine verstanden, die keinen Raum für bewusstes Agieren lässt, sondern dieser Terminus soll vielmehr betonen, dass der Fokus bei den Handlungen nicht auf den Kognitionen an sich liegt. Beim Moment des Intuitiven rücken die Situation sowie das sensible Einlassen auf die Situation und auf die an der Situation Beteiligten in den Mittelpunkt (vgl. ebd.). Diese Begriffsvorstellung findet sich auch in den Termini *Habitus* (vgl. Bourdieu 1986, 1992), *knowing-in-action* (vgl. Schön 1983, 1987) und *tacit knowing* (vgl. Polanyi 1964, 1985) wieder. Während auf der Subjektseite der Grad der Berufserfahrung bei der Wahl eines intuitiven Handlungsmusters entscheidend ist, ist auf der Objektseite der Handlungsdruck und die Komplexität der Situation ausschlaggebend für die Wahl einer intuitiven Handlungsform (vgl. Neuweg 2000, 2015). Implizites Wissen „ist nicht benennbar, nicht explizierbar. Es ist nicht-explizit“ (Heitmann 2006, S. 10); in diesem Kontext kann das Zitat Polanyis angeführt werden, der diese Nicht-Explizierbarkeit in Worte fasst und davon ausgeht, „daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (Polanyi 1985, S. 14). Die Theorie des impliziten Wissens, die Neuweg zufolge eine Theorie des Erkennens, des Tuns, Verstehens und Lernens ist (vgl. Neuweg 2004b), erscheint nur schwer fassbar, denn eine Darstellung in Wörtern, Zahlen oder Symbolen ist nicht möglich (vgl. Heitmann 2006). Bezugnehmend zum Intensivpraktikum spielt diese Nicht-Explizierbarkeit und Nicht-Verbalisierbarkeit sowohl bei den Teilnehmern am Intensivpraktikum als auch bei den betreuenden Mentoren eine entscheidende Rolle. Gerade bei den Praktikumslehrern beobachten die Studierenden bestimmte Aktionen oder Reaktionen, welche in der sich anschließenden Unterrichtsbesprechung von den Mentoren nicht expliziert werden können.

Ein weiterer Aspekt, der mit implizitem Wissen verbunden wird, ist dessen Nichtformalisierbarkeit und Nichttechnisierbarkeit. Bei diesem Blickwinkel auf implizites Wissen wird der Fokus nicht so sehr auf die fehlende Verbalisierbarkeit des Wissens gelegt, sondern vielmehr betont, „daß menschliches Können, insbesondere Expertise, in seiner Flexibilität über Regeln überhaupt nicht angemessen beschrieben und daher durch die – bewußte oder unbewußte – Befolgung von Regeln auch nicht erklärt werden kann“ (Neuweg 2004b, S. 18). Gerade schulische Situationen, die von Komplexität, Unsicherheit, Instabilität, Einzelfallbezogenheit und Zielkonflikten geprägt sind (vgl. Schön 1983), verdeutlichen die Lücke zwischen „der Konkretheit der Einzelsituation und der Abstraktheit von Regeln [...]“ (Neuweg 2015, S. 105). Ein Zitat von Dreyfus zeigt dieses Regelverständnis so auf:

„Wann immer menschliches Verhalten als etwas Regelhaftes untersucht wird, müssen die betreffenden Regeln stets eine *ceteris-paribus*-Klausel enthalten, d.h., sie gelten unter der Voraussetzung, daß ‚alles übrige gleich

bleibt‘, und was ‚alles übrige‘ und ‚gleich‘ bedeutet, läßt sich ohne Regreß nie vollständig beschreiben“ (Dreyfus 1972, S. 323, Hervorhebung i. O.).⁴⁸

Wahrnehmen, Denken und Handeln in einer schulischen Situation sind viel zu sehr von dem Einzelfall und den damit verbundenen Kontextfaktoren abhängig, als dass diese in einer einzigen, allgemeingültigen Regel abgebildet werden könnten (vgl. Neuweg 2015). Diese Darstellung erklärt, weshalb Können in diesem Zusammenhang „als Ausdruck einer nicht vollständig rationalisierbaren Kunstfertigkeit“ (Neuweg 2004b, S. 19) angesehen wird. Schön konkretisiert diese Sichtweise: „Wenn ein Praktiker eine Kunst ausübt, ist sein intuitives Wissen immer informationsreicher als jede Beschreibung es sein kann“ (Schön 1983, S. 276). In Bezug auf die Schulpraktischen Studien und auf das Intensivpraktikum im Besonderen lässt sich festhalten, welche prägende und für die professionelle Entwicklung der Studierenden entscheidende Rolle die Mentoren einnehmen.

Der Terminus des impliziten Wissens ist neben der Nicht-Verbalisierbarkeit und der Nicht-Formalisierbarkeit mit dem Moment der „Erfahrungsgebundenheit“ (Neuweg 2004b, S. 19) verknüpft. Mit dem Begriff der Erfahrungsgebundenheit wird betont, dass Experten zwar über ihr Können sprechen können; dieses verbalisierte Können, kann jedoch nicht in der Weise angemessen artikuliert werden, als dass es die Lernenden dazu befähigt, das Gleiche tun zu können (vgl. ebd.). Auf Grund dessen spielt beim Aufbau impliziten Wissens die „Bedeutung praktischer Lern- und Erfahrungsfelder [...] eine entscheidende Rolle“ (ebd., S. 20). In diesem Zusammenhang sind sowohl eigene Erfahrungen im Hinblick auf den Kompetenzaufbau als auch das Lernen am Modell in der Meisterlehre von ausschlaggebender Bedeutung. Polanyi betont die Meister-Lehrlings-Beziehung als Lern- und Erfahrungsfeld: „Alle Kunstfertigkeiten werden durch intelligentes Imitieren der Art und Weise gelernt, in der sie von anderen Personen praktiziert werden, in die der Lernende sein Vertrauen setzt“ (Polanyi 1964, zit. n. Neuweg 2004b, S. 247). Die Relevanz eines vertrauensvollen Verhältnisses von Lernendem und Lehrer wird in diesem Zitat besonders deutlich; eine Voraussetzung dafür, dass Lernen gelingen kann. In gleicher Weise wird von Polanyi das „intelligente Imitieren“ herausgestellt und betont, dass es sich hierbei um ein Lernen handelt, das nicht „auf blindem Nachvollzug, sondern auf einfühlendem Verstehen beruht“ (Neuweg 2015, S. 107; vgl. auch Volpert 2003).

⁴⁸ Vgl. auch Kapitel 4.3.2.

Zusammenfassung und Konsequenzen für die Schulpraktischen Studien

Die oben dargestellten Ausführungen verdeutlichen, dass es neben dem expliziten, theoretischen, wissenschaftlichen Wissen eine weitere Wissensart gibt, welche in ihrer Ausführungsqualität aufzeigt, dass ihr intelligentes Handeln folgt (vgl. Leonhard 2008). Darüber hinaus ist entscheidend, dass bei der vorliegenden Arbeit, bei der die Entwicklung der pädagogischen Könnerschaft von Studierenden im Mittelpunkt steht, von anderen Voraussetzungen in Bezug auf Wissen ausgegangen werden muss als bei dem Wissen von Experten. Da das Wissenskonstrukt sehr komplex ist, ist es aufgrund der Forschungsfrage nicht angemessen, bei der professionellen Entwicklung von Studierenden während des Intensivpraktikums allein auf die Vermittlung expliziten Wissens zu fokussieren. Vielmehr wird im Hinblick auf das Forschungsvorhaben deutlich, wie relevant der Einbezug dieser schweigenden Wissensart ist, die individuell ausgeprägt und von vielfältigen Momenten beeinflusst wird. Der Fokus der Arbeit liegt auf dem Individuum mit seinen subjektiven Theorien; aus diesem Grund soll im Folgenden dargelegt werden, weshalb beide Wissensarten einen entscheidenden Stellenwert bei der Professionalisierung einnehmen. Dass dieses Verhältnis von Wissenschaftswissen und implizitem Wissen sowie die Versuche, dieses Verhältnis zu bestimmen, nicht neu sind, zeigt die Unterscheidung von *phronesis* und *techné*⁴⁹ bereits bei Aristoteles. Er „läßt keinen Zweifel daran, daß die bloße Kenntnis der *techné* nicht handlungsfähig macht“ (Neuweg 2004b, S. 265). Handeln bezieht sich immer auf eine konkrete Situation, „und um im Angesicht des Konkreten handeln zu können, bedarf es der praktischen Klugheit oder *phronesis*, die das Einzelne als unter der Regel stehend ausweist“ (ebd.). Kessels/Korthagen betonen die Bedeutung der *phronesis* und weisen auf die Wahrnehmung von Details im Angesicht des Konkreten hin:

„The ultimate appeal of *phronesis* is not to principles, rules, theorems, or any conceptual knowledge. Ultimately the appeal is to perception. For to be able to choose a form of behavior appropriate to the situation, one must above all be able to perceive and discriminate the relevant details“ (Kessels/Korthagen 1996, S. 19).

Auf der anderen Seite darf aber im Hinblick auf eine Anfangsprofessionalität anstrebende erste Phase der Lehrerbildung auch die Bedeutung expliziten Wissens nicht außer Acht gelassen werden:

„Wer die Wirkmächtigkeit eines handlungsleitenden Wissens hinter dem Können grundsätzlich in Frage stellt, begibt sich auf glattes Parkett. Theoretisch ist das Konzept eines bloß naturwüchsig elaborierten Könnens als

⁴⁹ In Anlehnung an Neuweg wird unter *phronesis* praktische Klugheit, unter *techné* hingegen Kunst verstanden (vgl. Neuweg 2004b).

Grundlage des Handelns nicht begründbar und als pragmatische Leitformel wäre es höchst bedenklich: Die Vorstellung, „gekonntes“ Handeln entfalte sich seinem Wesen nach abgekoppelt von intentionaler Bestimmung, rationalem Denken und moralischer Verantwortung, verleihe beliebigem, irrationalen und verantwortungslosem Handeln trügerische Authentizität und unverdiente Legitimation“ (Hackl 2004, S. 110).

Diesen Darstellungen folgend kann es nicht ein Entweder-oder dieser beiden Wissensformen geben; vielmehr soll in der vorliegenden Arbeit herausgestellt werden, dass das Handeln der Studierenden im Intensivpraktikum situationsabhängig mit bestimmten Wissensarten korreliert. Gerade diese Herangehensweise ist bezüglich der von Studierenden wahrgenommenen bedeutsamen Situationen innerhalb des Intensivpraktikums relevant, da aufgezeigt werden kann, auf welches Wissen Studierende – aus ihrer Wahrnehmung heraus – in Situationen, in denen Handeln unter Druck erforderlich ist, zurückgreifen. Professionelles Handeln in komplexen Situationen unterliegt einer Begründungspflicht, einem *knowing why* (vgl. Ryle 1949), weil es nicht das einzig richtige Handeln in einer aktuellen Situation gibt, sondern eben eine Vielzahl an Möglichkeiten. Dieser Begründungsverpflichtung kann allein implizites Wissen nicht genügen. „Lehrer-Handeln ist [...] durchaus „regelgeleitet“ (aber nicht regelgebunden), vor allem aber ist es *verstehensgeleitet*. Und Verstehen kann man nicht allein in der Praxis lernen. Dazu braucht’s die Theorie“ (Schübach 2011, S. 39, Hervorhebungen i. O.). Neuweg konkretisiert diese Verpflichtung der Theorie gegenüber, stellt aber nicht den Begriff des Wissens in diesem Zusammenhang heraus, sondern betont die Bedeutung akademischer Bildung als theoretische Strukturierungshilfe in von Unsicherheiten geprägten Situationen:

„Ein pädagogisches Studium führt insbesondere auch in Begriffswelten, Problemmodelle und Deutungssysteme ein, die Handeln nicht dadurch steuern, dass sie Lösungen anbieten, sondern dadurch, dass sie darüber mitentscheiden, was jemandem überhaupt zum Problem werden kann. So betrachtet erzeugt ein Studium nicht nur und nicht in erster Linie Wissen, es formt vor allem Denken, weil es darüber mitentscheidet, wie wir Erfahrung kategorisieren und Situationen interpretieren. [...] Akademische Bildung stattet nicht bloß mit „*knowing that*“ und schon gar nicht bloß mit „*knowing how*“ aus, sondern wesentlich auch mit „*knowing with*“ (vgl. BROUDY 1970, 1977, 1985/86), mit kognitiven Schemata, die Situationen theoretisch strukturieren“ (Neuweg 2005, S. 13).

Mit den dargestellten Konstrukten des impliziten Wissens und der subjektiven Theorien lassen sich einige empirische Befunde zu Wissen, Handeln und Verstehen der Studierenden erklären. Kritische Bewertungen im Hinblick auf die Relevanz des Studiums für ihr künftiges Berufsleben (vgl. Bohnsack 2000; Flaggmeyer/Hoppe-Graff 2006; Giest 2006; Hoppe-Graff et al. 2008; Schaefer 2002) können in diesem Zusammenhang angeführt werden. Angehende Lehrer weisen eigenen Schulerfahrungen eine prägendere Rolle zu als dem durch das Studium erworbenen Wissen (vgl. Rauin/Meier 2007). „*Low impact enterprise*“ (Lortie 1975) oder „*weak intervention*“ (Richardson

1996) sind pointiert dargestellte Begrifflichkeiten in Bezug auf die Lehrerbildung, welche diese Ansichten der Studierenden verdeutlichen.

Erfahrung

Wie in 2.4.1 dargestellt, sind neben explizitem Wissen auch das implizite Wissen und, damit verbunden, die subjektiven Theorien im Hinblick auf die Professionalisierung von entscheidender Bedeutung. Mit dem Konstrukt des impliziten Wissens eng verwoben ist Erfahrung. Den in Kap. 2.4.2 dargelegten Aspekten folgend, „wird davon ausgegangen, dass implizites Wissen im praktischen Handeln entsteht und dementsprechend auch Erfahrungswissen überwiegend ein weitgehend unbewusstes, implizites Wissen ist“ (Böhle 2015, S. 40). Im Folgenden soll zunächst der Terminus der Erfahrung und der mit ihm zusammenhängenden Begrifflichkeiten differenziert dargelegt werden, da dieser „– so paradox es klingt – zu den unaufgeklärtesten Begriffen gehört [auch 2017 noch]“ (Gadamer 1960, S. 329). Betrachtet man die wissenschaftliche Diskussion im Hinblick auf die begriffliche Abgrenzung, so lässt sich keine eindeutige Definition des Terminus „Erfahrungswissen“ finden. Vielmehr erscheint der Begriff „schillernd und diffus“ (Böhle 2015, S. 34). Nach der Begriffsklärung wird diskutiert, ob Erfahrungen, die Studierende während des Intensivpraktikums sammeln, dazu geeignet sind, einen Beitrag zu einer Anfangsprofessionalität zu leisten.

2.4.2.1 Der Begriff der Erfahrung

Der Erfahrungsbegriff ist in unserer Gesellschaft allgemein positiv besetzt. Eine Person, die Erfahrung hat, wird als souverän, kompetent und auch als professionell erachtet. „Erfahrung und Können sind nicht zu trennen“ (Gehlen 1961, S. 26).

Die begriffliche Herkunft dieses Terminus gibt bereits schon Aufschluss über dessen Bedeutung. Erfahrung wird aus dem Mittelhochdeutschen „ervarunge“ hergeleitet und bedeutet Durchwanderung und Erforschung (vgl. Duden 2017).

Nimmt man das Verb erfahren in den Blick, so zeigt sich, dass erfahren das Verb fahren beinhaltet, also ein Sich Fortbewegen sowie das Präfix er-, das für ein Durchhalten bis zum erreichten Ziel steht (vgl. Bollnow 2013). Im übertragenen Sinn bedeutet erfahren also „etwas dadurch kennenlernen, daß man im ‚Fahren‘, auf der ‚Fahrt‘, damit in Berührung kommt“ (ebd., S. 22). Erfahren meint aber mehr als bloßes Zur-Kennntnis-Nehmen. Erfahren bedeutet etwas am eigenen Leibe zu erfahren, also Erfahrungen zu machen und eben diese Erfahrungen sind nicht übertragbar (vgl. ebd.). Erfahrungen zu machen meint, Erwartungen zu durchkreuzen, die man bezüglich einer Sache hatte (vgl. Gadamer 1960). Auch Luhmann betont diesen Aspekt: „Erfahrung ist nie das reine, unmodifizierte Eintreffen des Erwarteten [...]“ (Luhmann 1971, S. 42). Com-

be/Gebhard verstehen Erfahrungen als „irritationsbedingte Prozesse, auf deren Basis und in deren Verlauf sich eine intensive Wechselbeziehung zwischen Subjekt und dem Gegenstand der Erfahrung herausbilden kann“ (ebd., S. 552). Hier lassen sich durchaus Parallelen zum Begriff der Bildung ziehen. Ausgehend vom Bildungsverständnis der Antike wird Bildung auch als ein Prozess verstanden, der eine Veränderung hervorruft und auch verbunden sein kann mit der Überwindung von Schwierigkeiten. Ähnlich dem Bildungsprozess, der als Ziel die Entwicklung des Menschen zum Licht hin hat (vgl. Kap. 1.2.1), tragen auch Erfahrungen dazu bei, dass „das Subjekt immer wieder als ein anderes hervorgeht“ (ebd., S. 550). Bollnow findet hinsichtlich des Bedeutungsgrades des Terminus der Erfahrung Schnittmengen zum Verb leiden, erleiden, das in seiner ursprünglichen Bedeutung so viel wie fahren bedeutet (vgl. Bollnow 2013). Diese inhaltliche Bedeutung berücksichtigend, entzieht sich Erfahrung jeglicher Planung und Voraussicht (vgl. ebd.); derjenige, der eine Erfahrung macht, ist quasi passiv, erst in seiner Reaktion auf die gemachte Erfahrung wird er aktiv. Dennoch muss zunächst einmal eine Bereitschaft, eine Offenheit vorhanden sein, um sich auf Erfahrungen einlassen zu können. „Erfahrungen gibt es nur, wenn man offen ist für das, was einem an Unerwartetem entgegentritt“ (Bollnow 2013, S. 30). Unterschieden werden muss der Begriff Erfahrung vom Begriff des Erlebens oder des Erlebnisses. Um Erfahrungen machen zu können, ist ein einmaliges Erleben nicht ausreichend; es ist relevant, dass „etwas wiederholt und in einer solchen Weise aufgefallen sein [muss], daß [...] auf eine regelmäßige Wiederkehr [...] [geschlossen werden kann]“ (Bollnow 2013, S. 24; vgl. auch Gruber 1999). Im Gegensatz zum Erlebnis, an das nur in einer Erinnerung zurückgedacht wird, sind Erfahrungen mit Wertzuschreibungen verbunden, können zu einer Veränderung führen und werden von den einzelnen Personen als bedeutsam, in positivem wie negativem Sinne wahrgenommen; sie sind also mit subjektiv wahrgenommenen bedeutsamen Situationen verbunden. Bezug nehmend auf die verschiedenen Wissensarten wird deutlich, dass gerade implizites Wissen „auf ein Lernen im praktischen Handlungsfeld angewiesen ist“ (Leonhard 2008, S. 100). Insbesondere der Aspekt des Erfahrungen-Sammelns ist im Intensivpraktikum aufgrund der zeitlichen Dauer gegeben. Die Studierenden haben die Gelegenheit, durch eine sich wiederholende Situation Erfahrungen zu sammeln und daraus Konsequenzen zu ziehen. „Erfahrung-machen heisst [...], Erkenntnisse erwerben, die im konstruktivistischen Sinn in die bestehenden Denkstrukturen integriert als veränderte Disposition für nächste Anforderungen bereit stehen“ (Keller-Schneider 2012, S. 44; vgl. auch Keller-Schneider 2010b). Nach Keller-Schneider bedeutet Erfahrungen zu machen demnach, sich einerseits Anforderungen auszusetzen, sich auf eine ungewisse Situation einzulassen, die nicht vorhersehbaren Resultate zu assimilieren oder zu akkomodieren und dadurch bei einer

kommenden Anforderung abrufbar zu machen. In Bezug auf Schulpraktische Studien kann der Umgang mit herausfordernden Situationen, die von den Personen subjektiv unterschiedlich wahrgenommen werden und mit der Auseinandersetzung mit Anforderungen verbunden sind, zu einem Erfahrungsgewinn beitragen. Diese Anforderungen werden abhängig von den „Ressourcen“ (Keller-Schneider 2011, S. 10), über die eine Person verfügt, wahrgenommen. „Werden Herausforderungen angenommen und bearbeitet, so führt die aktive Auseinandersetzung zu neuem Wissen in Form von Erkenntnissen, welche das bestehende Wissen und Können erweitern [...]“ (ebd.). Dieses Erfahrungswissen ist durch drei Merkmale charakterisiert: Es wird im Kontext praktischen Handelns generiert, was zur Folge hat, dass die „praktische Verwendung von Wissen und der Prozess der Generierung von Wissen [...] institutionell, personell, sachlich und zeitlich nicht getrennt [sind]“ (Böhle 2003, S. 147); Erfahrungswissen ist demnach situations- und personengebunden (vgl. ebd.).

Ob allerdings das Intensivpraktikum und die damit verbundene praktische Erfahrung allein eine Veränderung im Sinne einer Weiterentwicklung bewirken, soll in den folgenden Ausführungen dargestellt werden. Hierzu ist es zunächst einmal relevant, Bedingungen darzulegen, die gegeben sein müssen, um Erfahrungen während des Intensivpraktikums zu ermöglichen.

2.4.2.2 Das Intensivpraktikum als Erfahrungsraum⁵⁰

Wie in Kap. 1.1.1 dargestellt, ist die Forderung nach mehr Praxisbezug in der ersten Phase der Lehrerbildung vor allem von Seiten der Studierenden aus ein „argumentativer Dauerbrenner“ (Terhart 2000, S. 107). Aus diesem Grund „sollen Praktika dazu dienen, den Studierenden ein Lernumfeld bereit zu stellen, in dem sie wertvolle Erfahrungen für ihr künftiges Berufsfeld sammeln können“ (Hascher 2005b, S. 40). Studierende betonen immer wieder die hohe Relevanz von Praxiserfahrungen während des Studiums (Blömeke et al. 2006; Cramer et al 2009; Hascher 2006b, 2011; Ziegler 2004). Auch Büchner kommt in ihrer Untersuchung zu folgendem Ergebnis:

„Erfahrungen zu sammeln gehört zu den Erwartungen der Studierenden. Sie wollen dies aber nicht mit dem Gedanken, Praxis zu reflektieren und so Professionswissen oder professionelle Kompetenzen zu generieren, das reflektierende Element liegt außerhalb der Überlegungen der Studierenden. Sie verbinden Unterrichtser-

⁵⁰ Die Autorin wählte im Zusammenhang mit dem Intensivpraktikum den Begriff „Erfahrungsraum“ in Anlehnung an Hartmut von Hentigs Werk „Schule als Erfahrungsraum?“ (Hentig, v. 1973).

fahrung im Praktikum nicht mit kognitiven, theorieorientierten Vorstellungen, sondern mit handlungsorientierten und affektiven Momenten“ (Büchner 2004, S. 209f).

Bezug nehmend auf die erste Phase der Lehrerbildung, muss unterschieden werden zwischen „einer Kultur der Distanz, wie sie nur in einem Studium realisierbar ist, [...] und einer Kultur der Einlassung auf die Praxis [...]“ (Neuweg 2011b, S. 42). Das explizite Wissen verlangt nach einer Kultur der Distanz, rückt also das eigentliche Studium wieder in den Fokus und es wird und Neuweg fordert in diesem Zusammenhang:

„ein abständiges Betrachten, Sezieren und Verstehen, das am Maßstab des praktisch Nützlichen nicht abgetragen werden kann. Es geht um das Wecken von Neugierde, um den Aufbau von Wahrheitsliebe, um die Schulung präzisen Denkens, um die Grundlegung maximaler Skrupel gegenüber allen Versuchen, das Komplexe durch Meinung, Gewohnheit, unzulässige Verallgemeinerung, Unschärfe einfach zu machen“ (ebd.).

Demgegenüber steht eine „Kultur der Einlassung“ (ebd.), welche Kessels/Korthagen wie folgt herausstellen:

„One is there to help the student to see, not to teach the student a number of concepts. One is there to refine his or her perception, not to provide the student with a set of general rules. One is there [...] to help the student capture the singularities of the experience, to find the rightness of tone and the sureness of touch that only holds good for the particular situation“ (Kessels/Korthagen 1996, S. 21).

Die für die Mentoren und die Praktikumsschulen formulierte Forderung überträgt Volpert auf die Studierenden. Er betont,

„dass ein gelingender Lernprozess auch den Erwerb einer Grundhaltung erfordert, welche ihrerseits das Lernen sehr fördert: Das wache Bei-der-Sache-Sein, das gleichzeitig auch ein Bei-Sich-Sein ist und sich mit heiterer, vertrauensvoller Sicherheit verbindet. Hierzu gehört die Öffnung für das sinnlich Erfahrbare, für das, was einem in der Welt und auch als Resultat eigener Handlungen begegnet; das aufgeschlossene Schauen, Horchen, Erasten, usw., das sich nicht schnell an Raster und Interpretationen bindet“ (Volpert 2003, S. 144).

Hier kann ein Bogen gespannt werden zu der Tatsache, dass eine Situation und die Erfahrung in dieser Situation alleine kein Lernen garantiert. Die Studierenden müssen offen sein für die aktive Auseinandersetzung mit der herausfordernden Situation, um anschließend Lernbedarfe zu erkennen und Lernanlässe wahrzunehmen. Diese Kultur der Einlassung stellt das eigene Handeln in Situationen, die hochkomplex und multifaktoriell geprägt sind, in den Mittelpunkt und betont die „Achtsamkeit für das, was sich ändert, wenn man selbst der Situation so oder anders begegnet“ (Neuweg 2011c, S. 23). Fauser zufolge beinhaltet der Begriff der Erfahrung sowohl den Begriff der Bewegung, ein auf Neues Zugehen, eine Aktivität und ein Erkunden als auch ein Moment der Widerfahrnis, ein Überraschungsmoment, das verbunden ist mit Passivität, Erdulden und Erleiden

(vgl. Fauser 2004). Erster Moment wird von Herzog und von Felten mit dem Terminus Experiment in Verbindung gebracht; sie kontrastieren diesen mit dem Begriff der Erfahrung:

„Was die Praktika anbelangt, dürfen diese nicht als Orte der Erfahrungsbildung verstanden werden. Ihre Funktion ist eine andere, nämlich die Stärkung der Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, experimentell zu denken und situativ zu lernen“ (Herzog/von Felten 2001, S. 23).

Ausgehend von dem Angebot-Nutzungsmodell der Wirkungsweise des Unterrichts von Helmke (vgl. ebd. 2014), das Unterricht als Angebot an Schüler darstellt und „das konstruktivistische Element des Lehr-Lern-Prozesses“ (ebd., S. 71) betont, lassen sich Parallelen zu den Schulpraktischen Studien und zu der von Herzog und von Felten beschriebenen Fähigkeit der Studierenden, experimentell zu denken, ziehen (vgl. Abb. 5).

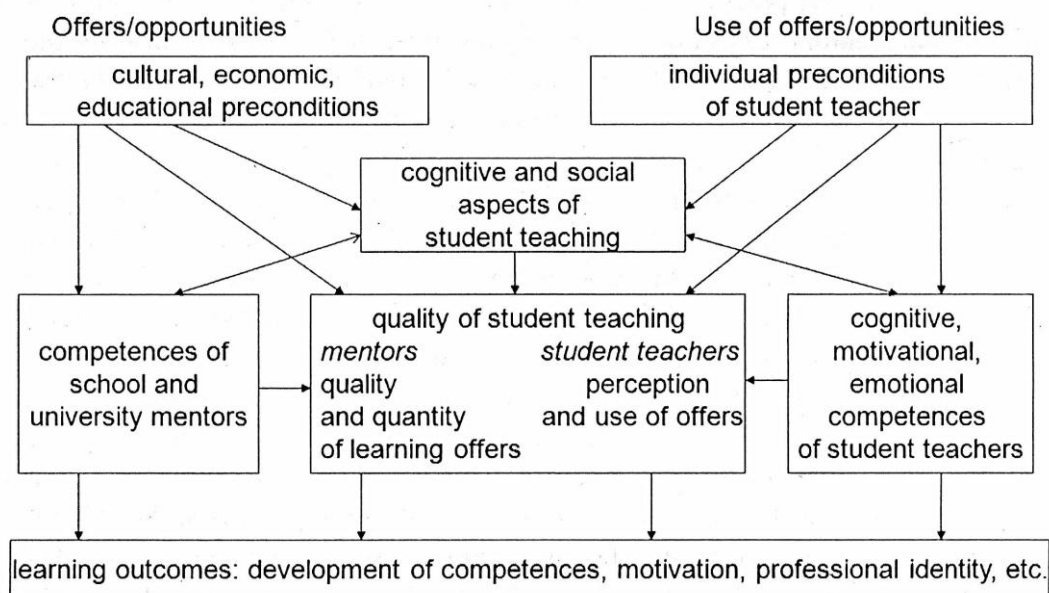


Abb. 5: Offer-and-use model of practical training in teacher education (cf. Lipowsky 2006; Hascher/Kittinger 2014, S. 223)

Das Modell von Hascher/Kittinger 2014 wie auch das Modell von von Keller-Schneider 2010b (vgl. Kap. 2.2.1.3) verdeutlichen die aktive Rolle, die Studierende im Hinblick auf ihre eigene professionelle Entwicklung einnehmen. Das Modell von Keller-Schneider betont nicht nur die Bedeutung der individuellen Ressourcen und die aktive Auseinandersetzung mit Anforderungen, sondern besonders den Prozess der Wahrnehmung der Anforderungssituation (vgl. Keller-Schneider 2011, S. 11). Die von Volpert dargelegte Grundhaltung verlangt nach zwei Kriterien, die erfüllt sein müssen, um Erfahrung zu ermöglichen, welche eine Entwicklung voranbringt. Um sich zu öffnen und sich auf eine Situation und auf die an der Situation Beteiligten einzulassen, spielt der Zeitaspekt

eine wichtige Rolle. Da aber pädagogisches Handeln oft ein Handeln unter Druck und die notwendige Zeit zur Vertiefung nicht gegeben ist, muss im Anschluss an die erfahrene Situation die Möglichkeit gegeben sein, über die Handlungssituation zu reflektieren (vgl. Leonhard 2008). In diesem Zusammenhang wird die Relevanz der Reflexion deutlich, auf deren Bedeutung beim Erwerb einer pädagogischen Könnerschaft in Kap. 2.4.3 genauer eingegangen wird. Um einen Lernprozess zu initiieren, ist nicht nur Erfahrung verbunden mit Reflexion von entscheidender Bedeutung; ein Lernprozess ist erst dann möglich, wenn emotionale Voraussetzungen gegeben sind. „Gefühle sind ‚konzentrierte Erfahrung‘; ohne sie [...] ist vernünftiges Handeln unmöglich. Wer nicht fühlt, kann auch nicht vernünftig entscheiden und handeln“ (Roth 2000, S. 212). Im Hinblick auf die Konzeption des Intensivpraktikums wird deutlich, welche Relevanz den Emotionen in Bezug auf die Erfahrung zugeschrieben werden muss. Emotionen werden mit der Beziehung zu den Mentoren und der Praktikumschule in Verbindung gebracht. Auch bei der Emergenzbedingung Erfahrung wird deutlich, welche prägnante und einflussreiche Stellung die Mentoren in Bezug auf die Erfahrung der Studierenden und deren Lernprozess einnehmen. In diesem Zusammenhang kann noch einmal auf Roth verwiesen werden: „Kognition ist nicht ohne Emotion denkbar“ (ebd., S. 211).⁵¹ Diesen Darstellungen folgend und die Forderung Volperts nach „vertrauensvoller Sicherheit“ (Volpert 2003, S. 144) im Blick habend, ist eine in Bezug auf die professionelle Entwicklung der Studierenden ausgerichtete Erfahrung nur möglich, wenn eine vertrauensvolle und von gegenseitiger Akzeptanz und Achtsamkeit geprägte Atmosphäre im Intensivpraktikum gegeben ist. Den Studierenden wird auf diese Art und Weise die Gelegenheit geboten, bereits vorhandenes, individuelles Können einzubringen, aber auch aufgrund der Möglichkeit, Fehler machen zu können, Lernbedarfe zu erkennen und Lernanlässe wahrzunehmen. Diese Atmosphäre wird entscheidend vom Mentoren geprägt und entscheidet neben weiteren Faktoren, die in Kap. 4.2 dargelegt werden, auch darüber, ob die gesammelten Erfahrungen lernwirksam werden können. Um ein Vertrauensverhältnis aufbauen zu können, spielt der Zeitfaktor eine entscheidende Rolle (vgl. Gastager 2007); dieser Faktor wird durch die Dauer des Intensivpraktikums über ein Schuljahr hinweg berücksichtigt, sodass durch das Intensivpraktikum den Studierenden die Chance geboten wird, ein vertrauensvolles Verhältnis sowohl zu den Praktikumslehrkräften als auch zu den Schülern aufzubauen. Vertrauen dient Luhmann zufolge dazu, die Komplexität der vielfältigen Anforderungen, die die soziale Umwelt täglich

⁵¹ Auf das Phänomen der Emotion wird in Kapitel 2.4.4 genau eingegangen.

an das Individuum stellt, zu reduzieren. Neue Handlungsmöglichkeiten können so erschlossen werden (vgl. Luhmann 2014), da die Komplexitätsreduktion dazu führt, „dass in zwischenmenschlichen Beziehungen bestimmte Entwicklungsalternativen in der Vorstellung einer Person gänzlich ausgeschlossen werden bzw. als gering wahrscheinlich die Handlungsplanung nicht blockieren“ (Gastager 2007, S. 190). Luhmanns Beschreibung des Konstruktes des Vertrauens weitergedacht, würde auch ein Offen-Sein für Erfahrungen nur möglich sein, wenn ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen der Praktikumslehrkraft und den Studierenden besteht.

Betrachtet man die oben dargelegten Argumente für Erfahrung als eine Bedingung für pädagogische Könnerschaft, so könnte suggeriert werden, dass Erfahrungen, die durch Handeln in der Praxis gewonnen werden können, uneingeschränkt positiv zu bewerten sind. Dass Erfahrungen durchaus auch kritisch betrachtet werden müssen, soll im Folgenden herausgestellt werden.

Problematische Momente der Erfahrung – Kritik an der Erfahrung und Folgen für die Schulpraktischen Studien

2.4.2.3

Studierende sollen im Praktikum die Möglichkeit erhalten, wertvolle Erfahrungen zu sammeln, welche bestenfalls dazu dienen, Lernprozesse zu initiieren. Dass die Wirksamkeit von Erfahrungen nicht nur positiv konnotiert ist, stellt Hascher mit dem Begriff der „Erfahrungsfälle“ (Hascher 2005b, S. 40) heraus, in die unwissentlich „getappt“ werden kann. Auch bei Bollnow findet sich diese kritische Haltung, wenn er die Berufung auf die Erfahrung als „[...] ein auf die Beibehaltung des Gewohnten drängendes, beharrendes, alle Neuerungen behinderndes Element [bezeichnet]“ (Bollnow 2013, S. 25). So soll nachfolgend erläutert werden, weshalb Erfahrung allein keine professionelle Entwicklung initiieren kann.

Studierende sind, aufgrund der Erfahrungen, welche sie bereits als Schüler mit dem Lehrerberuf machen konnten, übervertraut mit Schule und Unterricht (vgl. Herzog/von Felten 2001). Diese Übervertrautheit kann dazu führen, dass die „Lehrerinnen- und Lehrerbildung [...] mit einem biografisch bedingten Konservatismus der Auszubildenden rechnen [muss]“ (ebd., S. 21). Das hat zur Folge, dass wissenschaftliche Theorien, welche den subjektiven Theorien der Studierenden über Unterricht und Schule widersprechen, nur äußerst schwer zu vermitteln sind. Dieses implizite Wissen über alles, was Schule betrifft, bestimmt aber auch das Handeln der Studierenden in schulischen Situationen. Gerade in diesen Situationen, die durch ihre Unvorhersehbarkeit, Unabwägbarkeit und durch Handeln unter Druck gekennzeichnet sind, greifen Studierende auf „lang einsozialisierte „Prototypen“ eigener Beschulungserfahrung [...] [zurück]“ (Leonhard 2008, S. 108). „So haben etwa empirische Untersuchungen zum Lehrerhandeln gezeigt, dass in „face-to-face“ Situa-

onen, wie sie der Schulunterricht darstellt, zum größten Teil intuitiv agiert wird (Mutzeck 1988; Wahl 1991; Wahl et al. 1984). In kritischen Situationen scheint es demnach so zu sein, dass das Lehrerhandeln nicht auf wissenschaftliche Theorien, sondern auf Erfahrungswissen aus dem beruflichen Alltag rekurriert, wobei der Lehrer sich umso eher an seinen subjektiven Theorien orientiert, je schneller er sich in der Situation entscheiden muss“ (Kurtz 2009, S. 50). Insofern können diese Erfahrungen zwar in ihrer Struktur ein Maß an Handlungssicherheit geben; andererseits besteht die Gefahr, „Erfahrungen an das immer schon Bekannte und Gewusste anzugleichen, um ihnen so letztlich erfolgreich auszuweichen“ (Neuweg 2005, S. 9). Studierende zeigen im unterrichtlichen Handeln das, was sie bereits können und nicht das, was sie neu gelernt haben. Diese Blindheit für das Neue, verursacht durch eine „apprenticeship by observation“ (Lortie 1975, S. 61) verhindert, neue Erfahrungen zu sammeln und aus diesen Erfahrungen zu lernen; sie behindert Lernprozesse.

„Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sah das Hauptziel eines Praktikums lange Zeit in der Verknüpfung von Theorie und Praxis. [...] Zahlreiche Untersuchungen haben inzwischen gezeigt, dass sich diese Transfererwartung nicht erfüllt: Das theoretische Wissen ist den Studierenden in der Verwendungssituation von geringem Nutzen, sie greifen auf ihre Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurück und realisieren Unterricht, wie sie ihn selbst erlebt haben. [...] Eine wichtige Ausbildungschance wird somit vergeben“ (von Felten 2005, S. 164).

Umso so wichtiger ist es, Studierende zu theoriegeleiteten Reflexionen anzuhalten und bereits im Studium einen Grundstein dafür zu legen, den Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe zu verstehen (vgl. Kompetenz 10 KMK 2004 i. d. F. v. 2014).

Erfahrung darf also nicht ein Sich-Ausruhen auf Erfahrenem sein, sondern muss als „ein lebendiger, beständig fortschreitender Wachstumsprozeß [gesehen werden], in dem immer wieder neue Erfahrungen gemacht und innerlich angeeignet werden“ (Bollnow 2013, S. 28f.). Diese Offenheit für Neues, diese Neugier, kann nicht vorausgesetzt werden; sie muss erworben werden. Übertragen auf das Intensivpraktikum müsste die Bereitschaft der Studierenden gefördert werden, sich zu engagieren, offen zu sein, sich Unerwartetem, Neuem auszusetzen und dadurch Erfahrungen zu sammeln. Dies ist jedoch nur möglich, wenn Studierende ihre Erfahrungen in das Intensivpraktikum und somit in ihren Lernprozess aktiv einbringen, mit vorhandenem bzw. erworbenem Wissen verbinden und darüber reflektieren können (vgl. Hascher 2005b). Dabei sollte auch thematisiert werden, dass Studierende in dieser Lebensphase einen Übergang zu bewältigen haben, der als eine Entwicklungsaufgabe angesehen werden kann. Studierende müssen in der Phase des Praktikums einen Rollenwechsel vom Schüler zur Lehrperson hin meistern. Als kritisch wird dieser Übergang deshalb angesehen, weil neben dem Gelingen auch die Möglichkeit des Scheiterns besteht (vgl.

Keller-Schneider 2006), diese neue Rolle anzunehmen. Dieser Übergang vom Schüler zum Lehrer spielt bei der professionellen Entwicklung der Studierenden eine entscheidende Rolle. Von Lernen aufgrund von Erfahrungen kann erst dann gesprochen werden, wenn Erfahrungen dazu beitragen, dass bereits vorhandene Kompetenzen vertieft werden oder wenn durch diese Erfahrungen ein neues Verständnis oder neue Fähigkeiten gebildet werden können (vgl. Schoenfeld 1999). Diese „fruchtbare[n] Momente in Bildungsprozessen“ (Combe/Gebhard 2009, S. 549) entstehen durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Situation und dem Sachverhalt (vgl. ebd.). Die Forderung nach einer „hypothetischen Haltung“ (Herzog/von Felten 2001, S. 25) dem eigenen Unterricht gegenüber kann nur erfüllt werden, wenn Studierende angeregt und angehalten werden, über ihre subjektiven Theorien über beobachteten Unterricht zu reflektieren, welche ihrem Handeln zugrunde liegen. Zimbardo definiert „Lernen als einen Prozeß [...], der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut“ (Zimbardo 1992, S. 227). Dieses Zitat verdeutlicht, wie oben dargestellt, dass Lernen zwar der Erfahrung bedarf, Erfahrung allein aber noch kein Lernen garantiert.

Auch die Gefahr „der Einsozialisierung in bestehende Strukturen“ (Leonhard 2008, S. 108) darf nicht außer Acht gelassen werden. Eine erfahrene Lehrperson ist nicht mit einer kompetenten Lehrperson gleichzusetzen. Bereits bei Herbart spiegelt sich die Auffassung wider, „dass blosser Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe ...“ (Herbart 1802/1964, S. 284). Auch Neuweg zeigt das Problem von Erfahrungen auf: „Es lernt durch Erfahrung nicht nur schlecht, wer gar nichts weiß, sondern auch, wer glaubt, schon alles zu wissen“ (Neuweg 2007, S. 11). Diesbezüglich lässt sich ein Zusammenhang zu dem von Fuller/Bown (1975) vorgestellten Stufenmodell zur Entwicklung der Unterrichtskompetenz von Lehrpersonen herstellen: Während die erste Phase (survival stage) durch ein Überleben und Entdecken gekennzeichnet und die Lehrperson mit sich selbst beschäftigt ist, stehen in der zweiten Stufe (mastery stage) methodisch-didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts im Fokus. In der letzten Phase (routine stage) kann die Aufmerksamkeit auf das aktuelle Geschehen und die erzieherische Verantwortung gelenkt werden, da Unterrichtshandlungen teilweise schon routiniert sind (vgl. Fuller/Bown 1975, Keller-Schneider 2006).⁵² Hubermann differenziert die Untersuchungen bezüglich der berufsbiografischen Entwicklung der Lehrpersonen weiter aus und zeigt in seinen

⁵² Vgl. auch Kapitel 2.2.1.3.

Studien auf, dass Berufs- und somit auch Erfahrungsjahre nicht zwingend zu einer Kompetenzsteigerung führen müssen (vgl. Hubermann 1991). In den letzten Phasen der berufsbiografischen Entwicklung verzweigt sich die Entwicklung der Lehrpersonen, abhängig „von lebensgeschichtlichen und situativen Umständen sowie von der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung“ (Messer/Reusser 2000). „Konservatismus“, „Distanz“ und letztendlich „Disengagement“ können sich in dieser Stufe zeigen (vgl. Hubermann 1991); ein Hinweis darauf, dass ein Mehr an Erfahrung nicht unbedingt zu einem Zugewinn an Professionalität führen muss. Es gibt „keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufstätigkeit von Lehrern, dem Niveau ihres Expertenwissens und ihrem Unterrichtserfolg“ (Weinert/Helmke 1996, S. 232).

Andererseits verdeutlichen „best-practice-Untersuchungen“, dass auch weniger erfahrene Lehrpersonen kompetent unterrichten können (vgl. Moser/Tresch 2003). Bezug nehmend auf die Studierenden und deren Erfahrungen während des Praktikums lässt sich eine Studie von Hascher anführen, die Studierende ihre beruflichen Kompetenzen in Anlehnung an das Stufenmodell von Fuller/Bown (1975) nach absolvierten Praktika einschätzen ließ. Bis auf zwei Studierende waren von den 25 Befragten alle der Ansicht, sich bereits auf der mastery-stage und teilweise schon im Übergang zur routine-stage zu befinden (vgl. Hascher 2005b). Die während des Praktikums gesammelten Erfahrungen führen zu der Einschätzung der Studierenden, ihre Kompetenzen recht weit entwickelt zu haben. Auch Erfahrungen mit Kindern außerhalb der Praktika (Nachhilfeunterricht, Freizeitbetreuung, etc.) werden als Begründung angeführt, sich nicht mehr auf der survival-stage zu befinden (vgl. ebd.).

Diesen Darstellungen folgend wird die Relevanz deutlich, die Erfahrungen der Studierenden zu berücksichtigen; diese Erfahrungen müssen in den Lernprozess aktiv eingebracht werden, um Akkomodationsprozesse zu ermöglichen und die Assimilationskraft abzuschwächen, welche diese subjektiven Theorien ausüben (vgl. Herzog/von Felten 2001).

Eine weiterer Kritikpunkt in Bezug auf Erfahrung betrifft die Tatsache, dass Erfahrungswissen oftmals als wertvoller erachtet wird als das Wissenschaftswissen; ein Faktum, das durch die Theoriefeindlichkeit von Praktikumslehrkräften oft noch gestützt wird (vgl. Hascher 2005b). Erfahrungswissen stellt einen entscheidenden Baustein in der professionellen Entwicklung der Studierenden dar; da dieses jedoch implizit und von der Beobachtung von Prozessen abhängig ist (vgl. Rose 1992), ist es nicht nur entscheidend, dass im Intensivpraktikum die Gelegenheit gegeben wird, dieses Erfahrungswissen aufzubauen, sondern auch, wie mit diesem Erfahrungswissen umgegangen wird (vgl. Hascher 2005b). Da Erfahrungswissen nur dann aufgebaut werden kann, wenn diesem

Wissen eine genaue Beobachtung zugrunde gelegt wird (vgl. ebd.), wird deutlich, wie entscheidend der Umgang mit dem Erfahrungswissen ist und welche große Relevanz theoriegeleitete Beobachtungsaufträge im Hinblick auf das Lehrerverhalten und Lehrerhandeln haben.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die kostbare Zeit im Praktikum sinnvoll genutzt werden muss, nicht nur, um Praxiserfahrungen zu sammeln, sondern, um durch diese Erfahrungen auch Lernprozesse zu initiieren. „Erfahrung ist kein didaktischer ‚Selbstläufer‘“ (Neuweg 2007, S. 4). Ziel der Erfahrung im Rahmen der Entwicklung einer Anfangsprofessionalität in der ersten Phase der Lehrerbildung ist, dass die Studierenden aus der Erfahrung etwas erfahren; das ist nur dann möglich, wenn die Schulpraktischen Studien „als Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ (ebd., S. 5) konzipiert werden. Professionalität kann sich dann herausbilden, wenn die eigene Handlungspraxis analysiert, reflektiert und aufgrund dessen der Entwicklungsbedarf festgestellt wird sowie die angehende Lehrperson bereit ist, sich aktiv mit den an sie gestellten Anforderungen auseinanderzusetzen. „Erfahrung wird erst dort didaktisch nützlich, wo sie auf Denkbereitschaft und Denkfähigkeit trifft. [...] Durch Erfahrung lernen kann nur, wer durch Erfahrung etwas erfährt“ (Neuweg 2015, S. 41), denn „[m]an kann intuitiv und flüssig auch das Falsche machen“ (Neuweg 2004b, S. 345). Deshalb ist der Reflexion und somit auch der Reflexivität ein hoher Stellenwert bei der professionellen Entwicklung beizumessen:

2.4.3

„Reflexivität gilt als Kern pädagogischer Professionalität, unabhängig davon, ob es sich um ein Professionsverständnis handelt, das einem berufsbiografischen, handlungstheoretischen, kompetenztheoretischen oder strukturtheoretischen Ansatz verpflichtet ist. Die Professionalisierung im und für den Lehrerberuf ist deshalb eng verbunden mit der Entwicklung und Förderung der Reflexionskompetenz“ (Denner/Gesenhues 2013, S. 59).

Reflexion

Eine weitere Emergenzbedingung für pädagogische Könnerschaft stellt die Reflexion dar, ohne die Erfahrung „von zweifelhaftem Wert“ (Herzog/von Felten 2001, S. 24) bleibt. Andererseits bedarf die Reflexion einer ihr vorausgegangenen Erfahrung, „weil es andernfalls nichts gibt, worauf reflektiert werden kann“ (Neuweg 2005, S. 17). Aus diesem Grund eröffnet das Intensivpraktikum als Erfahrungsraum vielfältige Möglichkeiten, um die Notwendigkeit von Reflexion herauszustellen und Reflexion anzuleiten.

Der Begriff der Reflexion

Zwar wird in der Fachliteratur der Reflexion eine herausragende Bedeutung in der Lehrerbildung zugesprochen (vgl. Bauer et al. 1996; Böttcher/Spethmann 2010; Combe/Kolbe 2008; Helsper 2001; Kempfert/Ludwig 2010; Reusser/Wyss 2000; Sehringer/Scheltwort 2004; Terhart 2002b),
2.4.3.1 eine einheitliche und genaue Bestimmung des Terminus „Reflexion“ bleiben die Autoren jedoch zumeist schuldig. Es besteht die Gefahr, dass der Begriff zu einer „folgenlosen Einigungsformel [...]“, zu einer wilden Projektionsfläche divergenter Erwartungen [wird] [...] (Leonhard/Bolle 2015, S. 33). Folgendes Zitat verdeutlicht diese Uneinheitlichkeit: „[...] the confusion around the definition of reflection is the unfortunate use of a single word to signify something that involves so many different facets, given its multiple roles in intellectual activities“ (Law et al. 1998, S. 21). Reflexion kann als eine Art Plastikwort (vgl. Leonhard/Bolle 2015) gesehen werden. Plastikwörter werden aufgrund ihres kaum zu identifizierenden Sinnkerns, aber aufgrund eines umso größeren „Bedeutungshof[s]“ (Pörksen 2001, S. 22) als „konnotative Stereotype“ (ebd., S. 14) bezeichnet. Anhand folgender Charakteristika von Plastikwörtern lässt sich die Zuweisung des Begriffs der Reflexion zu dieser Wortklasse aufzeigen: „Der Begriff bringt ein riesiges Feld auf einen Nenner, er geht davon aus, alles Weh und Ach sei aus einem Punkte zu kurieren“ (ebd., S. 28). Weiter kann festgehalten werden: „Das Wort signalisiert Wissenschaftlichkeit und bringt zum Schweigen. Es gibt uns zu verstehen: Roma locuta est“ (ebd., S. 29). Zudem zeigt sich, dass der Begriff „[...] nicht von seiner Umgebung in der Bedeutung nuanciert [wird], sondern [...] als selbständige Wortautorität durch die Sprache [marschiert]“ (ebd., S. 32). Aufgrund des großen Bedeutungsspektrums von Reflexion wird in den nachstehenden Ausführungen ein kurzer Überblick über die Konkretisierungsversuche einzelner Autoren zum Konzept der Reflexion gegeben, um im Anschluss daran Möglichkeiten innerhalb des Intensivpraktikums zu eruieren, die geeignet sind, um einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, S. 11) anzuleiten.

Dewey, dessen Werk „How we think“ (1933) als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen zum Konzept der Reflexion angesehen werden kann (vgl. Roters 2012), versteht Reflexion als einen Modus des Nachdenkens, hervorgerufen durch ein Zweifeln in einer bestimmten Situation (vgl. Dewey 1951). Beobachtung kann sowohl zu Beginn als auch am Ende des Reflexionsprozesses stehen und spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle (vgl. ebd.). Schön knüpft mit seinem „The Reflective Practitioner“ (vgl. Schön 1983) an die Überlegungen Deweys an. „Reflexion ist demnach als ein innerer Dialog zwischen Denken und Handeln zu fassen“ (Rahm/Lunkenbein 2014, S. 239). Hierbei werden verschiedene Handlungsmodi unterschieden. Im Gegensatz zum „knowing-in-action“, auf das professionell Handelnde in Routinesituationen zurückgreifen, ohne

sich dessen bewusst zu sein und darüber zu reflektieren, wird in unvorhergesehenen, komplexen Situationen das reflection-in-action relevant. Der Akteur passt seine Handlungen durch ein „on-the-spot-Experiment“ (Neuweg 2004b, S. 358) der Situation flexibel an und greift dabei auf durch eigene Erfahrungen gewonnenes Wissen zurück: „The practitioner does not act as though he had no relevant prior experience; on the contrary. But he attends to be peculiarities of the situation at hand“ (Schön 1991, S. 129). Eine dritte, von Schön genannte Handlung ist der Typus „reflection-on-action“. In diesem Modus werden Handlungen nachträglich reflektiert, und der Akteur tritt aus dem Handlungsfluss heraus und distanziert sich von diesem. Auf diese Art und Weise wird Wissen „analysierbar, [...], reorganisierbar [...] [und] mitteilbar“ (Altrichter 2000, S. 208). Reimann/Zumbach verstehen unter Reflexion „metakognitive Prozesse, bei denen das eigene Verhalten und das eigene Verständnis eines Sachverhaltes zum Gegenstand der Analyse gemacht werden“ (Reimann/Zumbach 2001, S. 5). Eine weitere Definition von Reflexion liefert Korthagen, der dieses Konzept als einen mentalen Prozess sieht, bei dem eine Situation, eine Erfahrung oder bestehendes Wissen restrukturiert oder strukturiert wird, um neue Wissensstrukturen aufzubauen (vgl. Korthagen 2002). Im Idealfall führt diese Art der Reflexion zu einer Wissensentwicklung, die auf Erfahrung basiert (vgl. Kolbe 2004, Seyfried/Seel 2005). In der vorliegenden Arbeit, in der vor allem die subjektive Relevanzzuschreibung der Studierenden einer Situation gegenüber von Bedeutung ist, soll jedoch auf die folgende Definition von Leonhard zurückgegriffen werden.

„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“ (Leonhard 2008, S. 54, Hervorhebung i. O.).

Leonhard betont in dieser Definition vor allem „das Charakteristikum expliziter Bewusstheit“ (ebd.), das notwendig ist, um Handlungen verstehen und auch begründen zu können. Wird also Reflexion als ein bewusstes Nachdenken beschrieben, so wird deutlich, dass ein enger Zusammenhang zwischen Reflexion und der Herausbildung eines professionellen Habitus besteht, der wiederum „eng verbunden [ist] mit der Entwicklung des Selbst“ (Schratz/Wieser 2002, S. 15). Das Nachdenken über eigenes Denken, über eigenes Verhalten und eigene Handlungen kann als Voraussetzung dafür gesehen werden, sich seiner Selbst bewusst zu werden und eigenes Handeln weiterzuentwickeln. Eine der Herausforderungen, aber auch eine der Chancen des Intensivpraktikums, liegt darin, dieses Nachdenken, dieses Verstehen, warum in einer spezifischen Situation so und nicht anders gehandelt wurde, dieses knowing-why (vgl. Ryle 1949) anzubahnen, denn die Bereit-

schaft der Studierenden, sich selbst und ihre Handlungen kritisch zu hinterfragen (vgl. Leonhard 2008), kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden.

Reflexionskompetenz

Wird Handeln im Lehrerberuf als ein Handeln verstanden, das in letzter Konsequenz nicht bis ins Detail planbar und vorhersehbar ist, so „kommt der *gedanklichen Vermittlung* zwischen den [...] Erfahrungen in Schule und Unterricht, den Zielen, Erwartungen und Überzeugungen der Personen sowie dem zur Verfügung stehenden pädagogischen, didaktischen und fachlichen Wissen einer Lehrkraft eine zentrale Bedeutung zu“ (Leonhard 2011, S. 10, Hervorhebung i. O.).^{2.4.3.2}

In den von der KMK formulierten Standards wird der Bereich des Reflektierens zwar nicht explizit aufgeführt; dennoch beinhaltet der Kompetenzbereich Innovieren (KMK 2004 i. d. F. v. 2014, S. 13f.) ein reflexives Momentum, denn die Entwicklung und das Bewusstsein für Entwicklung setzt eine Reflexionskompetenz voraus; in gleicher Weise fordern die für Schulpraktische Studien formulierten Standards eine reflexive Gestaltung des eigenen berufsbiografischen Entwicklungsprozesses (vgl. Weyland et al. 2015, S. 12).⁵³ Während des Intensivpraktikums kann der Grundstein für einen reflexiven Habitus gelegt werden, der die Voraussetzung für das im Lehrerberuf unerlässliche lebenslange Lernen ist, da erstens davon ausgegangen werden kann, dass aufgrund der Intensität und der Dauer dieser Praktikumsart vielzählige Situationen vorgefunden werden, über welche bewusst nachgedacht werden kann; zweitens kann angenommen werden, dass die Zusammenarbeit zwischen den Praktikumslehrkräften und den Studierenden besonders intensiv stattfindet und dadurch die Unterrichtsnachbesprechungen und die inkludierende Reflexion fundiert und differenziert durchgeführt werden.

In allen in Kap. 2.1.3 dargestellten Professionstheorien wird die Relevanz von Reflexionskompetenz für die Entwicklung von Professionalität als ein lebenslanger Prozess (vgl. Terhart 2005) herausgestellt. „Reflexivität als Bewusstsein über das eigene Tun wird [...] als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe/Kolbe 2008, S. 859). Wenn Professionalisierung von Lehrern

⁵³ In dem von Baumert und Kunter 2006 dargestellten Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften wird der zentrale Aspekt der Reflexion in Bezug auf professionelle Kompetenz von Lehrpersonen vernachlässigt. Zwar beziehen sich die Autoren auf die fünf Kernpunkte des National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS); der vierte zentrale Aspekt daraus „Teachers think systematically about their practice and learn from experience“ (Baumert/Kunter 2006, S. 481) wird jedoch bei der Darstellung des Modells außer Acht gelassen (vgl. Leonhard 2011).

als Lehrerbildung verstanden wird, liegt es in der Selbstverantwortung der Studierenden, ihre professionelle Entwicklung und somit auch ihre Bildung selbst in die Hand zu nehmen. „Gebildet ist [aber] erst der, der sein eigenes Wissen einordnen kann“ (Schwanitz 2002, S. 620). Dazu wird ein „Bewusstsein über die Vorgänge und Prozesse der eigenen Kompetenzentwicklung [benötigt], um an den jeweiligen Kompetenzstandpunkten anzuknüpfen und wahrgenommene Aspekte der Unvollkommenheit zu überwinden“ (Denner/Gesenhues 2013, S. 60). Dieser lebenslange, berufsbio-graphische Lernprozess „ist somit *Selbstkonstruktion* – vollzogen in ko-konstruktiver Kooperation mit einem Mentor [...] (Messner/Reusser 2000, S. 165, Hervorhebung i. O.). Die Forschungslage im Hinblick auf die Anbahnung einer Reflexionskompetenz innerhalb der Schulpraktischen Studien zeigt die herausragende Bedeutung der Mentoren, sei es auf schulischer wie auch auf universitärer Seite.⁵⁴ So wird in einer Studie von Feindt (2007) die Grundlegung eines reflexiven Habitus als möglich herausgestellt (vgl. ebd.); dieser „individuelle Professionalisierungsprozess im Lernfeld ‚Reflektieren‘ [bedarf] gewisser Investitionen [...] und zwar vonseiten der Professionalisierenden selbst und auch vonseiten der sie Begleitenden und Betreuenden“ (Denner 2013, S. 81). Aufseiten der Studierenden muss herausgestellt werden, dass diese als Novizen jedoch auf keine bzw. auf nur geringe Unterrichtserfahrung zurückgreifen können;⁵⁵ deshalb ist eine Kontextualisierung durch Praktikumslehrkräfte oder Mentoren an der Universität notwendig (vgl. Feindt 2007; Staub 2004). Weiter ist entscheidend, dass individuelle Reflexion einen mentalen Prozess (vgl. Korthagen 2002) darstellt, der äußerlich nicht wahrgenommen werden kann. Aus diesem Grund sind eine mündliche und schriftliche Kommunikation über das Beobachtete unentbehrlich (vgl. Leonhard/Bolle 2015). Dezidierte Beobachtungsaufträge können die Basis dafür bieten, die Praktikumerfahrungen und die wissenschaftliche Perspektive (vgl. Leonhard 2011) aufeinander zu beziehen und so einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus grundzulegen. Die Förderung der Beobachtungskompetenz während des Intensivpraktikums als Basis professionellen Lehrerhandelns (vgl. Abel et al. 2007; Flagmeyer et al. 2002) kann so als ein Baustein gelingender subjektiv bedeutsamer Reflexionsprozesse und als ein Baustein zum Aufbau einer reflexiven Grundhaltung angesehen werden. Forschungsergebnisse der GLANZ (Grundschullehrerausbildung – Neukonzeption)- Studie bestätigen, dass eine

⁵⁴ Mentoren im universitären Kontext des Intensivpraktikums werden in der vorliegenden Arbeit als Dozenten bezeichnet.

⁵⁵ Allerdings können Studierende auf vielfältige Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurückgreifen.

Anbahnung von Reflexivität mit Hilfe von Beobachtungen während der Praxisphasen im Studium möglich ist (vgl. Rahm/Lunkenbein 2014). Um Reflexionskompetenz genauer auszudifferenzieren und um den Gegenstand aufzuzeigen, der zur Reflexion werden kann, wird im Folgenden auf ein Reflexionsstrukturmodell rekurriert, das in Bezug zu dem in Kap. 2.3.3 dargestellten Theorie-Person-Praxis-Dreieck gesetzt werden kann. Dieses Modell (vgl. Abb. 6) visualisiert die Pole, die zum Gegenstand einer Reflexion im Intensivpraktikum werden können, und beschreibt den Reflexionsprozess „als vielfältige Bewegung und geistige Auseinandersetzung zwischen [den] drei ‚Polen‘ (Wissenschaft, Berufspraxis und Person)“ (ebd., S. 41).

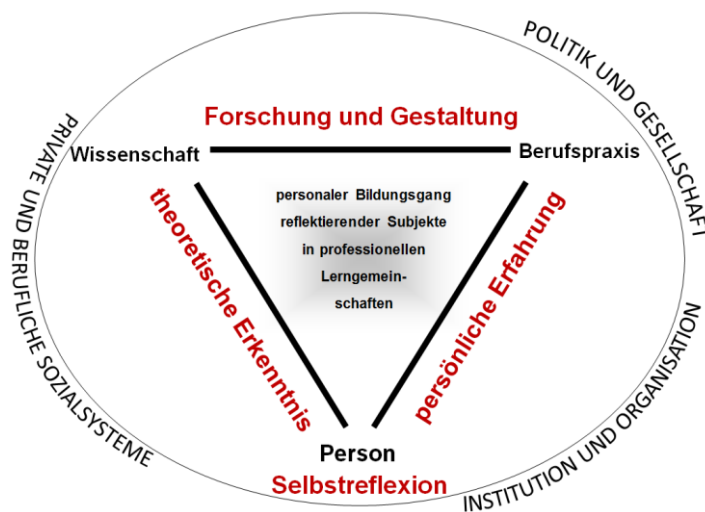


Abb. 6: Reflexionsstrukturmodell (Leonhard/Bolle 2015, S. 40)

Die große Verantwortung der Lehrpersonen gegenüber den Schülern verlangt nicht nur nach einem knowing how, sondern auch nach einem Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien, um ihr Vorgehen begründen zu können. Helsper betont diese Forderung: „In dieser verantwortlichen, konstitutiv krisenhaften professionellen Praxis aber müssen Lehrer(innen) sowohl ihre Handlungen begründen können, als auch erklären, was dort geschieht. Sie sind sich und anderen an dieser Stelle begründungspflichtig“ (Helsper 2001, S. 11).

Von gleicher Bedeutung im Reflexionsprozess ist das Praxisfeld, das Intensivpraktikum, in dem den Studierenden bewusst wird, dass in pädagogischen Situationen nicht regelgebunden, sondern adaptiv gehandelt werden muss. Dabei spielen subjektive Erfahrungen in persönlich relevanten Situationen eine tragende Rolle. „In der Einzigartigkeit und Vielfalt pädagogischer Situationen durch Wissen und Erfahrung Strukturen und Muster zu identifizieren, die als Orientierung, nicht

aber Limitierung für das eigene Handeln dienen, ist die zentrale Aufgabe für Studierende im Praxisfeld“ (Leonhard/Bolle 2015, S. 41).

Den dritten Pol im Reflexionsmodell stellt die Person der Studierenden dar, die von biografischen Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisierungsprozessen geprägt ist. Im Verlauf dieser biografischen Prozesse haben sich Überzeugungen und Wertvorstellungen manifestiert, welche die Einstellung der Studierenden dem Lehramtsstudium und dem späteren Lehrerberuf gegenüber in nicht unerheblicher Weise beeinflussen. Dieses Denken muss sowohl ethisch, anthropologisch als auch pädagogisch in Verbindung mit dem im Studium erworbenen Wissenschaftswissen und den in der Praxis gewonnenen Erfahrungen reflektiert werden (vgl. ebd.).

Theoretische Erkenntnis stellt die Verbindung, die Relationierung, zwischen Wissenschaft und Person dar. Wissenschaftswissen „ist solange bedeutungslose Information, bis es von den Studierenden aktiv verstanden, sich zu Eigen gemacht und mit Bedeutung versehen wurde“ (ebd., S. 42). Der Wert und Sinn theoretischen Wissens werden erst im Prozess der Erkenntnis deutlich.

Persönliche Erfahrung als Verbindung zwischen Berufspraxis und Person benötigt konkrete Situationen im Intensivpraktikum. Damit diese Situationen aber nicht nur erlebt, sondern erfahren werden, muss das Erlebte mit Bedeutung und Wert in Verbindung gebracht werden; eine Voraussetzung, Erfahrung als eine für professionelles Lehrerhandeln relevante Komponente einzufordern. Professionelle Entwicklung nimmt die Person als reflektierendes Subjekt und somit den Prozess der Selbstreflexion in den Blick. Mit den Termini Forschung und Gestaltung betonen die Autoren Leonhard/Bolle die Autonomie des Subjekts in dem Prozess der Relationierung von Wissenschaft und Berufspraxis.

„Im Modus der Forschung kommt Wissenschaft intersubjektiv und auf Basis der regulativen Idee der Wahrheit zu Wissen über das Praxisfeld, im Modus der Gestaltung werden im Praxisfeld Konzepte, Ideen und Wissen der Wissenschaft für Lern- und Bildungsprozesse auf Basis der regulativen Idee der Angemessenheit (vgl. Dewe et al. 1992) fruchtbar gemacht“ (Leonhard/Bolle 2015, S. 42).

Diese Relationierung durch Forschung und Gestaltung spiegelt sich im Intensivpraktikum wider, wenn Studierende forschend theoretische Konzepte in Bezug auf schulisches und unterrichtliches Handeln im Studium kennenlernen und dieses Wissen in der Praxis des Intensivpraktikums im Hinblick auf das in der speziellen Situation angemessene Handeln relationieren.

Zwar stellt dieses Modell das Subjekt in den Fokus der Reflexion; dennoch zeigt die Rahmung dieses Modells durch private und berufliche Sozialsysteme, Politik und Gesellschaft sowie Institution und Organisation die Relevanz dieser Kontexte auf und entlastet gewissermaßen das Subjekt von

der alleinigen Reflexionsverantwortung, da das rahmende und spannungsreiche Umfeld (vgl. Gallavan/Webster-Smith 2010) nicht ohne Einfluss auf die beteiligten Personen ist.

Aus einer Vielzahl an Reflexionsmodellen, die sich sowohl Prozess-, Struktur- wie auch Stufenmodellen zuordnen lassen (vgl. ebd.), fiel die Wahl der Autorin dieser Arbeit aus den wie folgt dargestellten Gründen auf das Reflexionsstrukturmodell. Bei diesem Modelltyp steht die Person, das reflektierende Subjekt, im Mittelpunkt. Dadurch soll visualisiert werden, dass ein bewusstes Nachdenken über Wissenschaft und Praxisfeld nur dann möglich wird, wenn das Subjekt bereit ist, über sich selbst kritisch zu reflektieren. Hier wird die Nähe zum professionellen Selbst deutlich, die „treibende Kraft“ (Bauer 1998, S. 352) im Prozess der individuellen Professionalisierung, für die das Individuum letztlich selbst die Verantwortung übernehmen muss. Das Erkennen eigener Stärken und Schwächen wird hierbei besonders herausgehoben. In gleicher Weise zeigt sich eine inhaltliche Übereinstimmung zu dem von der Autorin modifizierten Modell von Bayer et al. 1997 und Weyland 2010 (vgl. Abb. 4, Kap. 2.3.3); das Reflexionsstrukturmodell verdeutlicht Bezug nehmend auf das Modell in Kap. 2.3.3 explizit die Relevanz von Reflexion im individuellen Prozess der professionellen Entwicklung im Intensivpraktikum.

2.4.3.3 Beobachtung als Grundlage für Reflexion

Das Intensivpraktikum bietet aufgrund seiner Konzeption die Gelegenheit, durch reale Situationen im Kontext der Schule Lernanlässe zu schaffen, die dazu geeignet sind, eigene Stärken wie auch Schwächen nicht nur wahrzunehmen, sondern diese zu erkennen. Erkenntnis verlangt jedoch nach mehr als einem bloßen Wahrnehmen, denn Wahrnehmen ist als Lernanlass nicht ausreichend. Während Wahrnehmung eher unbewusst geschieht (vgl. Lunkenbein 2012), ist „Beobachtung als gezielte Wahrnehmung [...] von einer Absicht geleitet“ (ebd., S. 78) und eine Kompetenz, die als Grundlage qualifizierten Lehrerhandelns dient (vgl. Abel et al. 2007; Flagmeyer et al. 2002). Diese Beobachtung während des Intensivpraktikums kann in die Beobachtung der Praktikumslehrperson, des Unterrichts, der Schüler und in die Selbstbeobachtung der Studierenden ausdifferenziert werden. Die Beobachtung der Lehrperson kann sowohl auf der Vermittlungs- wie auch auf der Beziehungsebene stattfinden, wobei Studierende die Beziehungsebene wesentlich differenzierter betrachten als die Vermittlungsebene, welche sich oft an Oberflächenmerkmalen des Unterrichts manifestiert (vgl. Büschner 2004). Damit sich aber bei diesen Beobachtungen subjektive Theorien nicht verfestigen, muss Beobachtung z.B. mit Hilfe von Beobachtungsbögen oder -aufgaben angeleitet werden (vgl. Lunkenbein 2012). Im Intensivpraktikum stehen hierzu detaillierte Beobachtungsaufgaben zur Verfügung, die von der Praktikumslehrperson ausgewählt werden können (vgl. Schlegel

2013b). Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der individuellen professionellen Entwicklung liegt und die für die Studierenden bedeutsamen Situationen in den Blick nimmt, die von ihnen dadurch bestimmt worden sind, dass sie über diese reflektiert haben, soll vor allem die Selbstbeobachtung, die Introspektion der Studierenden herausgestellt werden, welche die Grundlage für Reflexion bietet. Die Selbstreflexion ist die Fähigkeit, sich auf seine eigenen Stärken und Schwächen zu beziehen, dabei selbstkritisch zu agieren und seine persönlichen Lernschwierigkeiten zu erkennen. (vgl. Hilzensauer 2008, S. 7). Dennoch eröffnen nicht nur diese Selbstbeobachtungen den Blick auf das professionelle Selbst, denn „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/Martin 2008, S. 251).

Die Beobachtung, welche die Selbstbeobachtung inkludiert, führt

„über das Analysieren und Interpretieren der unterrichtlichen Situation unter Einbezug von biografisch gestützten Erfahrungen, von subjektiven Theorien und wissenschaftlich gestützten Erklärungsansätzen zum Entwickeln von Handlungsoptionen in der Arbeit mit dem Schüler und der Klasse“ (Denner 2013, S. 78).

Während die Analyse die zu reflektierende Situation, welche der unmittelbaren Erfahrung entstammt, systematisch zerlegt und untersucht, um zu neuen Einsichten zu gelangen, sucht die Interpretation der jeweiligen Situation nach einer sich an wissenschaftliche Theorien anlehnenen Begründung und Erklärung, um zu verstehen, weshalb in dieser Situation auf diese Art und Weise gehandelt wurde und um daran anschließend Handlungsalternativen zu diskutieren (vgl. ebd.). In diesem Kontext spielen Unterrichtsnachbesprechungen eine entscheidende Rolle, welche im fol-

2.4.3.4 genden Kapitel im Zusammenhang mit Feedback erläutert werden.

Feedback als Grundlage für Reflexion

In der Fachliteratur wird häufig nicht explizit zwischen Reflexion und Feedback unterschieden (vgl. Bühren 2011; Friebe 2010). Gerade in Bezug auf Selbstbeobachtung zeigt sich, dass beide Begrifflichkeiten ineinander übergehen können und zum Feedback nicht unbedingt zwei Personen gehören müssen. Auch Selbstwahrnehmung, Selbstbeobachtung, Selbstzweifel oder Selbstkritik können als Feedback an die eigene Person gesehen werden (vgl. Fengler 2009). In vorliegender Arbeit soll in besonderem Maße der Zusammenhang zwischen Feedback und Reflexion und von Feedback als Mittel, individuelle Lernprozesse zu initiieren, hervorgehoben werden. Feedback wird in Anlehnung an Landwehr als „zentrales Instrument für individuelle, praxisbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse“ (Landwehr 2003, S. 5) verstanden. In dieser Definition wird deutlich, dass Feed-

back dazu dienen kann, einen individuellen Reflexionsprozess anzustoßen. Diese Intention wird insbesondere bei der Zielformulierung von Feedback deutlich:

„Das Individualfeedback will erfahrungs- und praxisbezogene Lernprozesse anregen und unterstützen, um eine Optimierung des Handelns zu ermöglichen – sowohl bezüglich Effektivität (gesetzte Ziele) als auch bezüglich Effizienz (eingesetzte Mittel und Verfahren). Wichtige Aspekte des Feedbackprozesses sind:

- Beschaffung von Informationen über die (erwünschten und unerwünschten) Effekte des Handelns,
- Konfrontation mit den Wahrnehmungen und Wertungen von andern (sic!) Personen,
- Konfrontation mit den Handlungserwartungen der Betroffenen,
- Aufdecken von ‚blinden Flecken‘ in der Eigenwahrnehmung und in der Selbstanalyse des eigenen Handelns“ (Landwehr 2003, S. 9).

Um zu präzisieren, welcher Zusammenhang zwischen Feedback und Reflexion besteht, wird in der vorliegenden Arbeit auf die konstruktivistische Sichtweise des Begriffs Feedback rekurriert, die Feedback als ein Angebot zur Förderung individueller Lernprozesse sieht (vgl. Krause 2007; Musch 1999).⁵⁶ Bei diesem Verständnis von Feedback stehen Unterstützungsmaßnahmen im Mittelpunkt, die „den Lernenden eine selbstständige Korrektur bzw. ein selbstständiges Weiterkommen ermöglichen“ (Narciss 2006, S. 38).

Um den Zusammenhang zwischen Reflexion und Feedback darzustellen, wird Bezug auf das Modell des Johari-Fensters (vgl. Abb. 7) genommen, das von den Psychologen Luft und Ingham entwickelt wurde (vgl. Buhren 2011; Fengler 2009).

⁵⁶ Die behavioristische Perspektive bleibt in der Arbeit unberücksichtigt, da in dieser die Auffassung vertreten wird, dass positives Feedback erwünschtes Verhalten fördert, negatives Feedback dazu führt, unerwünschtes Verhalten zu verhindern. Dadurch kann zwar Motivation gefördert werden; dieses Verständnis entspricht jedoch dem Instruktionansatz. Diesem wird in dieser Arbeit keine Bedeutung zugemessen, da Mentoren nicht als Wissensvermittler, sondern vielmehr als Berater während des Intensivpraktikums agieren. Die kognitivistische Perspektive, die Feedback als Informationsquelle betrachtet (vgl. Krause 2007), fließt insofern in Ansätzen in die vorliegende Arbeit mit ein, als sie Feedback als eine Möglichkeit darstellt, den Wissenserwerb zu fördern (vgl. ebd.).

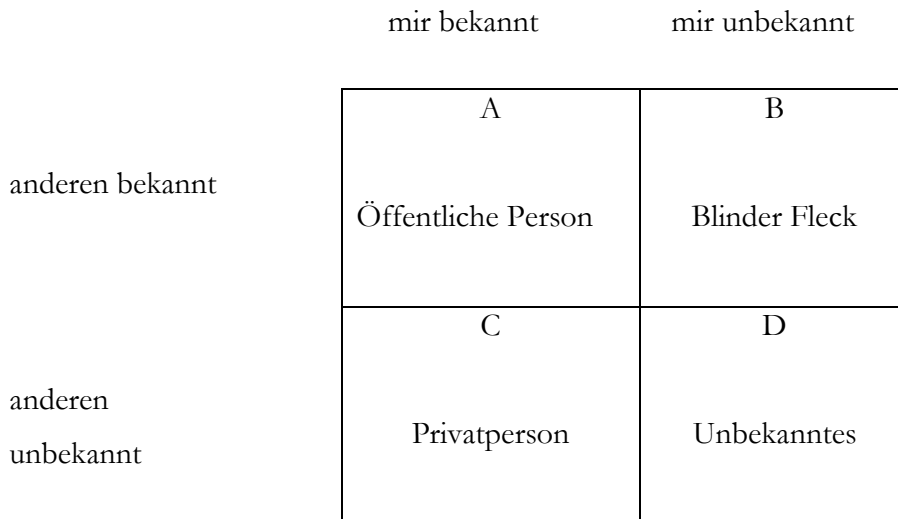


Abb. 7: Das Modell des Johari-Fensters (angelehnt an Luft 1970, S. 22)

Das Johari-Fenster ist in vier Quadranten aufgeteilt, deren einzelne Bereiche sich auf Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmale oder auf professionelles Handeln beziehen können (vgl. Bühren 2011) und verdeutlicht das Bewusstsein „awareness“ (vgl. Luft 1961, S. 34) einer Person für Einstellungen, Verhalten und Handlungen und damit die Zugänglichkeit für die Person selbst und die Zugänglichkeit für andere Personen.

Der Quadrant A visualisiert den Bereich der öffentlichen Person; von Luft auch als „Area of Free Activity“ oder auch als „Open“ bezeichnet (vgl. Luft 1961). Dieses Areal ist sowohl der Person selbst als auch anderen Personen im nahen Umfeld bekannt.

Der Quadrant B, der blinde Fleck, „Blind Area“ (vgl. ebd.) genannt, ist der Bereich, der Absichten, Verhaltensweisen oder Handlungen beinhaltet, die für andere zwar sichtbar, der Person jedoch nicht bewusst sind.

Der Bereich des Quadranten C, Bereich der Privatperson, „Area of Avoided or Hidden Area“ (vgl. ebd.), umfasst jene Merkmale einer Person, welche dieser zwar bekannt sind, Außenstehenden aber verborgen bleiben soll.

Quadrant D, die „Area of Unknown Activity“ (vgl. ebd.) zeigt den Bereich auf, der weder der Person selbst noch anderen Personen zugänglich ist.

Selbstmitteilung und Feedback können die Größe der einzelnen Felder innerhalb des Modells verändern. Ist eine Person bereit, durch Selbstmitteilung den Bereich der Privatperson zu öffnen und für andere zugänglich zu machen, so kann diese Person auf diese Selbstmitteilung von anderen

Feedback erhalten; das Feedback kann wiederum dazu führen, dass sich der Bereich des Blinden Flecks lichten kann. Daraus lässt sich der Rückschluss ziehen, dass sich Selbstmitteilung und Feedback wechselseitig beeinflussen (vgl. Buhren 2011); in gleicher Weise wird deutlich, dass Feedback dazu beitragen kann, Reflexionsprozesse zu initiieren; ein positiver Effekt, der vor allem im Intensivpraktikum von entscheidender Bedeutung ist. Neben dieser Wirkung lassen sich noch weitere positive Effekte herausstellen. (vgl. Hattie/Timperley 2007; London 2003; Strahm 2008).

- Feedback als Verstärker
- Feedback als Hilfe, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und somit den individuellen Lernprozess zu unterstützen
- Feedback als Verdeutlichung der Auswirkungen eigenen Verhaltens
- Feedback als Hilfe, zukünftige Ziele erreichen zu können
- Feedback als Motivationsverstärker
- Feedback als Beitrag, sich als Empfänger des Feedbacks mit einer Aufgabe identifizieren zu können
- Feedback als Möglichkeit, einen Arbeitsprozess mitbestimmen zu können
- Feedback als Möglichkeit, die Selbstwirksamkeit zu fördern und somit die Berufszufriedenheit zu stärken

Vor allem der Aspekt, mit Hilfe von Feedback eigene Stärken und Schwächen zu erkennen, bildet die Voraussetzung für Selbstreflexion, die ihrerseits wieder die Basis für eine individuelle professionelle Entwicklung darstellt. Bezugnehmend auf das Johari-Fenster lässt sich die Bedeutung einer vertrauensvollen Atmosphäre während des Intensivpraktikums herausstellen. Ist während des Intensivpraktikums das Verhältnis von Mentor und Studierenden von Wertschätzung und einer vertrauensvollen Haltung geprägt, sind Studierende eher bereit, sich zu öffnen (Quadrant C) und dem Mentoren die Möglichkeit zu Feedback zu geben, um auf Basis dieses Feedbacks den Bereich des Blinden Flecks zu lichten, der Stärken und Schwächen beinhalten kann, die den Studierenden bis zu dem Zeitpunkt des Feedbacks noch nicht bewusst waren.

Unterrichtsnachbesprechungen als Grundlage für Selbstreflexion

Im Intensivpraktikum dienen vor allem Unterrichtsnachbesprechungen dazu, Feedback über Unterrichtshandeln zu geben und so Selbstreflexionsprozesse in Gang zu setzen. „Neben praktischer Erfahrung und eigener Reflexion bieten aus sozial-konstruktivistischer Sicht Besprechungen zwischen Studierenden und kompetenteren Fachpersonen eine zentrale Lerngelegenheit“ (Kreis et al. 2012, S. 36). Aufgrund dieser Tatsache kommt Unterrichtsnachbesprechungen bei der Entwicklung

professionellen Handelns eine zentrale Rolle zu (vgl. Schnebel 2009). „Die Unterrichtsnachbesprechung [...] hat als eine Form der mündlichen Versprachlichung von selbst erlebtem oder beobachtetem Unterricht eine spezifische Kommunikationsstruktur, durch die sie sich von andern (sic!) Lehr- und Lernformen in der Lehrerbildung unterscheidet“ (Schüpbach 2007, S. 70). Unterrichtsnachbesprechungen können in vielfältiger Art und Weise gestaltet werden (vgl. ebd.), in der vorliegenden Arbeit soll jedoch auf die Beratung⁵⁷ als Modellierungsform einer Unterrichtsnachbesprechung aus den folgenden Gründen Bezug genommen werden: Beratung ermöglicht eine Unterstützung hinsichtlich der im schulischen Alltag ablaufenden multidimensionalen Prozesse und versucht, ein vorliegendes Problem oder eine schwierige Situation zu klären (vgl. Schnebel 2009). Auch für Studierende bedeutsame Situationen können mittels Beratung geklärt werden. Beratung ist zu verstehen als

„eine freiwillige kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen. Dies geschieht in der Regel durch die Vermittlung von neuen Informationen und/oder durch die Analyse, Neustrukturierung und Neubewertung vorhandener Informationen“ (Schwarzer/Posse 2005, S. 139).

Insbesondere die Tatsache, dass „Beratungsprozesse versuchen [...], einen aktiven Lernprozess in Gang zu bringen [...] [und dass] dem Verständnis für komplexe Situationen und für das Gegenüber ein wichtiger Stellenwert eingeräumt [wird]“ (Schnebel 2009, S. 71), zeigt die zentrale Bedeutung von Beratungsprozessen im Hinblick auf die individuelle professionelle Entwicklung auf. „Ziel der Beratung ist es, die Handlungs- oder Entscheidungsmöglichkeiten einer Person zu verbessern, damit der Ratsuchende eigenständig und aktiv das Problem selbst lösen kann“ (Schnebel 2012b, S. 15); dieses Ziel impliziert, dass der Mentor Experte darin sein muss, Probleme zu erkennen, um im Anschluss daran die Studierenden bei der Entwicklung und Umsetzung von Lösungsmöglichkeiten zu unterstützen. Es könnte nun in Bezug auf das Intensivpraktikum davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtsnachbesprechungen in Form von Beratung besonders umfassend und differenziert stattfinden, da sich die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Mentoren

⁵⁷ Weitere Konzepte in Bezug auf Unterrichtsnachbesprechungen sind Supervision, Coaching, großes und kleines Sandwich, kollegiale Praxisreflexion, standardbasiertes und handlungsbezogenes Mentoring (vgl. Schüpbach 2007). Der Fokus der Arbeit liegt jedoch, aufgrund der oben dargestellten Aspekte, auf der Beratung.

ren aufgrund der Dauer und Intensität des Praktikums intensiv gestaltet. Studien in Bezug auf Langzeitpraktika belegen jedoch Gegenteiliges. So lassen sich in einer von Schnebel durchgeführten Studie zu den Unterrichtsnachbesprechungen innerhalb des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ folgende Forschungsergebnisse feststellen (vgl. Schnebel 2009): Hinsichtlich der Gesprächsstruktur zeigt sich, dass der Gesprächsanteil der Mentoren 80% beträgt und die Studierenden wenig zur Analyse der von ihnen durchgeführten Unterrichtsstunden beitragen. Die Verteilung des Sprechanteils erinnert an typische Lehrer-Schüler-Kommunikation im Unterricht (vgl. auch Schüpbach 2007). Diese asymmetrische Grundstruktur der Gespräche verändert sich auch gegen Ende des Praxisjahres nicht. Thematisch liegt der Schwerpunkt der Unterrichtsnachbesprechungen im methodisch-didaktischen Bereich; auch auf die Verwendung von Unterrichtsmaterialien und -medien wird detailliert eingegangen, während weitere Qualitätskriterien guten Unterrichts wie Inhalte und Ziele (vgl. u.a. Helmke 2014; Meyer 2011) weitgehend außer Acht gelassen werden. Auffällig ist auch, dass unterrichtliche Praxis kaum in Bezug zu didaktischer und pädagogischer Theorie gesetzt wird. Mentoren sehen diese Relationierung nicht als ihren Aufgabenbereich, sondern als Aufgabe der Hochschule und des Seminars. Bei der Gestaltung der Unterrichtsnachbesprechung zeigt sich eine Fokussierung auf das knowing how (vgl. Ryle 1949). Mentoren vermitteln ihr Expertenwissen in Form von Tipps und rezeptartigen Verbesserungsvorschlägen, sodass Studierende nicht dazu angeregt und ermuntert werden, dieses zu analysieren und zu reflektieren, sondern vielmehr dazu, dieses Wissen zu übernehmen. Eine Beratungssituation wird innerhalb der Unterrichtsnachbesprechung nur sehr selten gestaltet. Vielmehr berufen sich Mentoren auf ihre „best practice“-Erfahrungen und bieten minimale Anregungen zu reflexiver professioneller Weiterentwicklung. Diese Ergebnisse legen nahe, dass Unterrichtsbesprechungen zu verpassten Lerngelegenheiten werden können (vgl. Hascher 2011b), wenn dem reflexiven Element im Beratungsprozess keine Bedeutung zugemessen wird; v.a., wenn Mentoren Studierenden gegenüber verdeutlichen, wie ineffizient sie die eigene theoretische Ausbildung finden und selbst wenig fundierte Kenntnisse über reflexive und analytische Unterrichtsprozesse vorweisen können (vgl. u.a. Fitzner 1979; Olson/Carter 1989). Es zeigt sich, dass es für Mentoren durchaus mit Schwierigkeiten verbunden ist, „über Unterricht zu reflektieren und eigenes Expertenwissen theoriegeleitet zu kommunizieren“ (Schnebel 2009, S. 91). In diesem Zusammenhang wird auf den in Kap. 2.1.3.2 und Kap. 2.4.1.3 dargelegten Begriff des „tacit knowledge“ verwiesen, der die Schwierigkeit aufzeigt, pädagogische Interaktionen zu begründen und das Warum einer Handlung zu explizieren.

Emotion

Ausgehend von der These, dass Emotionen einen bedeutenden Einfluss auf menschliches Handeln nehmen (vgl. Seidel 2008), darf die Wirkung von Emotionen auf den Lernprozess im Praktikum nicht unterschätzt werden. Wie auch die Termini Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit soll im Folgenden der Begriff der Emotion definiert werden, um sich der Vielschichtigkeit dieses Phänomens bewusst zu werden.

Der Begriff der Emotion

Schutz et al. definieren Emotionen als „...holistic episodes that include physiological, psychological, and behavioral aspects“ (Schutz et al. 2006, S. 345). Diese Definition beinhaltet ein Konglomerat verschiedener Komponenten, die in den weiteren Ausführungen dargestellt werden. So impliziert der Begriff sowohl eine affektive Komponente mit Gefühlen des Wohlbefindens oder der Aversion, eine kognitive Komponente, welche die Gedanken betrifft, die mit der Emotion zusammenhängen, einen expressiven Bestandteil, welcher das Ausdrucksverhalten beinhaltet, das mit der Emotion in Verbindung steht, ein motivationales Element, das die durch die Emotion ausgelöste Handlung betrifft und schließlich die physiologische Komponente, die die Körperreaktion verdeutlicht, die mit der Emotion einhergeht (vgl. Izard 1994; Scherer 1987). Das Phänomen der Emotion weist nicht nur verschiedene Komponenten auf; Emotionen können noch weiter ausdifferenziert werden. So beeinflussen positive, negative oder ambivalente Emotionen das menschliche Handeln. Die Intensität, Dauer und Häufigkeit von Emotionen stellen weitere Einflussfaktoren dar, wobei vermutet wird, dass besonders intensive und lang andauernde, sich häufende Emotionen von den Auswirkungen einschneidend sein können (vgl. Edlinger/Hascher 2008). Weiter kann festgehalten werden, dass Emotionen sowohl situativ als auch situationsübergreifend sein können (vgl. Arnold et al. 2011). Zudem lassen sich nach Schutz et al. drei Arten emotionalen Erlebens ausdifferenzieren: die aktuelle Gesamtbefindlichkeit, Emotionen, die in Zusammenhang mit bestimmten Situationen im Gedächtnis bleiben und immer wiederkehrende emotionale Reaktionen (vgl. Schutz et al. 2009). Dieses komplexe Phänomen der Emotion in all seinen Ausprägungen beeinflusst das Agieren der Menschen im Alltag; Izard spricht davon, dass alle menschlichen Handlungen mit Emotionen einhergehen (vgl. Izard 1994). Aufgrund dieser Tatsache ist es von großer Relevanz, auch diejenigen Emotionen zu beleuchten, welche berufliches Handeln beeinflussen. Diese Emotionen sind „eng mit dem Erleben, Wahrnehmen und Bewerten von Arbeit verbunden [...]. Sie beinhalten ein komplexes Gefüge subjektiver und objektiver Faktoren, das von neuronalen/hormonalen Systemen vermittelt wird und die Beziehung einer Person zu ihrer Arbeit beeinflusst“ (Brehm 2004,

S. 200). Die folgenden Ausführungen sollen die Relevanz von Emotionen im Intensivpraktikum verdeutlichen und eine Brücke zur prägnanten Rolle der Praktikumslehrperson schlagen, welche diese im Hinblick auf die Inszenierung von Lernprozessen einnimmt.

Die Relevanz der Emotionen im Intensivpraktikum

Emotionen beeinflussen das Verhalten, die Handlungen und die Erfahrungen der Studierenden im Intensivpraktikum sowohl in ihrer Rolle als Lernende als auch in ihrer Rolle als Lehrende; sie wirken sich somit auf Lehr- und Lernprozesse sowie auf das Lern- und Leistungsverhalten der Schüler aus (vgl. Arnold et al. 2011).

Die nachfolgende Darstellung bezieht sich auf Erkenntnisse aus der Stimmungsforschung, aus welcher sich Einflüsse von Emotionen auf Lernprozesse ableiten lassen. Herangezogen werden soll zum einen die Stimmungskongruenzhypothese (vgl. Isen 1984), der zufolge sich Menschen in positiver Stimmung eher an angenehme Ereignisse erinnern, während in negativer Stimmung häufiger unangenehme Inhalte reproduziert werden. Ein Rückschluss, der sich hieraus auf Schulpraktische Studien ziehen lässt, ist der, dass negative Emotionen während Schulpraktischer Studien unangenehme Erinnerungen an Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit oder aus bereits absolvierten anderen Schulpraktischen Studien hervorrufen und so die Offenheit und Lernbereitschaft in der aktuellen Situation negativ beeinflussen (vgl. Arnold et al. 2011; Edlinger/Hascher 2008; Hascher/Krapp 2009). Weiter wird auf das Konzept Stimmung als Information (vgl. Schwarz 1990) rekurriert. Eine positive Stimmungslage kann dazu führen, dass die momentane Situation ebenfalls eher positiv bewertet wird und die Bereitschaft, sich anzustrengen, steigt. Negative Stimmungen haben dagegen die Auswirkung, die Situation nicht als Lernanlass wahrzunehmen und dieser distanziert und ablehnend zu begegnen. Spies geht in seiner Aufmerksamkeits-Defizit-Hypothese (vgl. Spies 1990) davon aus, dass Menschen mit negativer Stimmung besonders damit beschäftigt sind, diese Grundstimmung zu beseitigen. Die Konsequenz hieraus ist, dass diese Personen die Aufmerksamkeit auf sich und ihre Stimmung fokussieren. Die Achtsamkeit für die Situation, ein waches Bei-der-Sache-Sein und ein waches Bei-Sich-Sein, wie Volpert es für eine das Lernen fördernde Grundhaltung fordert (vgl. Volpert 2003), ist unter diesen Bedingungen nicht gegeben. Herausgestellt werden muss in diesem Zusammenhang, dass Emotionen indirekt auf Lernen und Handeln wirken,

„da sie über subjektive Faktoren wie individuelle berufliche Ziele und Sinnggebung der Tätigkeit vermittelt werden. Solchen subjektiven Haltungen ist folglich im Praktikum besondere Aufmerksamkeit zu schenken, um möglichst zu vermeiden, dass Praktikant/inn/en Erfahrungen machen, die eine negative berufliche Entwicklung einleiten könnten“ (Arnold et al. 2011, S. 157).

Emotionen und bedeutsame Situationen

Emotionen entstehen in Situationen, die für die betreffende Person bedeutsam sind (vgl. ebd.). Da die subjektive Bedeutungszuschreibung auf kognitive Bewertungsprozesse zurückgeführt werden kann, soll an dieser Stelle ein Bezug zu kognitiven Emotionstheorien erfolgen. Der Begriff Kausalattribution (vgl. Weiner 1980) zeigt die Relevanz der Ursachen auf, welche die Person als für die Situation verantwortlich sieht. Abhängig von der subjektiven Ursachenzuweisung werden unterschiedliche Emotionen ausgelöst. Auf den Beruf des Lehrers lassen sich diese Erkenntnisse mit den Studien von Hargreaves übertragen. Es konnte festgestellt werden, dass Lehrpersonen Freude empfinden, wenn Lernerfolge bei besonders schwierigen Schülern erzielt werden (vgl. Hargreaves 2000). Hieraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass Lehrpersonen positive Emotionen empfinden, wenn ihre Erwartungen übertroffen werden und die Ursachen hierfür in ihrem professionellen Handeln liegen (vgl. Arnold et al. 2011). „Grundlage für die Situationseinschätzungen sind also individuelle Werte, persönliche Erwartungen und subjektive Ziele, welche die Emotionsentstehung bei [...] Praktikant/inn/en [...] steuern“ (ebd., S. 161). Da subjektive Bewertungen (appraisal) bei der Entstehung von Emotionen eine herausragende Rolle spielen, können auch mit Hilfe der Appraisaltheorie von Ellis 1962 (vgl. Scherer et al. 2001) Rückschlüsse auf Lehreremotionen gezogen werden. Bei dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass vor allem subjektive Zielsetzungen besonders relevanten Einfluss auf Emotionen nehmen (Frenzel et al. 2008). Motivkongruenz führt zu positiven Emotionen, Inkongruenz dagegen zu negativen Emotionen. Bezug nehmend zum Intensivpraktikum ist von ausschlaggebender Bedeutung, dass die Häufigkeit von Emotionen Auswirkungen, sowohl im positiven wie auch im negativen Sinne, auf die angehenden Lehrpersonen haben kann. Bei Wiederholung bestimmter Emotionen kann das „bleibende Spuren in Form von situationsspezifischen Erwartungen und Befürchtungen und damit verbundenen emotionalen Reaktionsbereitschaften [haben]“ (Krapp/Hascher 2011, S. 475). Diese Ausführungen verdeutlichen die Relevanz einer emotionalen Ursachenforschung. Bei der Entstehung von Emotionen spielt vor allem die soziale Interaktion eine entscheidende Rolle (vgl. Day/Qing 2009). Im Intensivpraktikum entstehen Emotionen – positiver wie negativer Art – folglich vor allem durch die soziale Interaktion mit Schülern, der Praktikumslehrperson, Eltern und Kollegen. Ein weiterer Ursprung für die Entstehung von Emotionen sind der Lernzuwachs und der Lernerfolg der Schüler, begründet durch die professionelle Kompetenz; Misserfolge in diesem Bereich werden mit dem eigenen Scheitern in Verbindung gebracht (vgl. Arnold et al. 2011) und haben emotionale Konsequenzen. Auch das Verhalten und die Motivation der Schüler nehmen großen Einfluss auf die Emotionen der Studierenden, während diese unterrichten (vgl. Frenzel et al. 2008). Aufgrund der Dauer des

Intensivpraktikums über ein Schuljahr haben diese Aspekte einen entscheidenden Einfluss auf die Emotionen der Studierenden. Neben sozialen Interaktionen stellen auch die spezifischen und komplexen Anforderungen des Lehrerberufs einen entscheidenden Faktor bei der Entstehung von Emotionen dar. In gleicher Weise beeinflussen die „Gestaltung des Praktikums, der Einblick in den Schulalltag und die spezifische Praktikumsituation“ (Arnold et al. 2011, S. 163) die Emotionen der Studierenden.

Vorangegangene Ausführungen verdeutlichen die Bedeutsamkeit von Emotionen im Intensivpraktikum. Obwohl diese einen starken Einfluss auf menschliches Handeln ausüben, wird ihnen noch zu geringe Relevanz im Hinblick auf die Lernprozesse während der Schulpraktischen Studien zugesprochen. Gerade aufgrund der Konzeption des Intensivpraktikums und, damit verbunden, der Intensität der Erfahrungen dürfen Emotionen als „gefühlte Erfahrung“ (Roth 2000, S. 212) nicht ignoriert oder gering geschätzt werden. Emotionen können Lernprozesse verhindern oder vorantreiben. Das Intensivpraktikum mit dem Einblick in die Komplexität des Lehrerberufs bietet die ideale Voraussetzung, den Rahmen, um positive Emotionen grundzulegen. Die Praktikumslehrkraft, deren Wertschätzung und Anerkennung bilden die Basis für positive Emotionen. Außer Acht gelassen werden darf jedoch nicht, dass, wie oben dargelegt, individuelle Werte, persönliche Erwartungen und subjektive Ziele der Studierenden bei der Entstehung von Emotionen nicht zu unterschätzende Variablen darstellen

2.4.5

Persönlichkeit – Person – professionelles Selbst

Die Emergenzbedingungen Wissen, Erfahrung, Emotion und Reflexion müssen in Beziehung gesetzt werden zur Person des sich professionell Entwickelnden, der Wissen erwirbt und über dieses verfügt, der Erfahrungen sammelt, von Emotionen beeinflusst wird und über seine Handlungen reflektiert. In gleicher Weise erfordert Lehrerbildung im Sinne von Bildung, verstanden als personale, niemals abgeschlossene Lebensaufgabe (vgl. Humboldt 1964-1981) und Prozess der Selbstbildung, die Persönlichkeit der Studierenden als künftige Lehrpersonen in den Blick zu nehmen. Die Bedeutung der Lehrperson und somit auch ihrer Persönlichkeit wird durch Veröffentlichungen mit Titeln wie „Auf den Lehrer kommt es an!“ (Lipowsky 2006, S. 47) wie auch „Teachers matter“ (McKenzie/Santiago 2005) oder die Ergebnisse der Hattie-Studie (vgl. Hattie 2013) in den Fokus der wissenschaftlichen und auch der öffentlichen Diskussion (vgl. z.B. Spiewack 2013) gerückt. Um die Relevanz der Person des Lehrers und somit seiner Persönlichkeit innerhalb der Lehrerforschung aufzuzeigen, soll im Folgenden die Stellung der Persönlichkeit innerhalb der verschiedenen

Lehrerforschungsparadigmen aufgezeigt werden, um im Anschluss daran das Konstrukt „Persönlichkeit“ näher zu beleuchten.

Der Persönlichkeitsansatz innerhalb der Lehrerforschung

Das Persönlichkeitsparadigma beeinflusste die Lehrerforschung bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Form von geisteswissenschaftlicher Persönlichkeitspädagogik auf der einen Seite, welche den geborenen Erzieher betonte und sich an idealisierenden Tugendkatalogen orientierte (vgl. Kerschensteiner 1921; Spranger 1969) und der empirischen Unterrichtsforschung in 50er- und 60er- Jahren des vergangenen Jahrhunderts auf der anderen Seite (vgl. Getzels/Jackson 1963). Abgelöst wurde das Persönlichkeitsparadigma in den 1970er Jahren aufgrund der fehlenden theoretischen und empirisch begründeten Aussagen und der teils trivialen Befunde (vgl. Mayr/Neuweg 2006) durch das Prozess-Produkt-Paradigma (vgl. Bromme 1997; Helmke/Weinert 1997; Shulman 1986). Im Mittelpunkt dieser Forschung standen jetzt nicht mehr schwer zu messende Persönlichkeitseigenschaften, sondern Lehrerverhaltensweisen als trainierbare Fertigkeiten sowie Prozesse und deren Auswirkungen auf Schülerseite als Produkte (vgl. Anderson et al. 1979; Bromme/Haag 2008). Dieses Paradigma wurde Ende der 80er- Jahre des vergangenen Jahrhunderts durch das Expertenparadigma verdrängt. Ausschlaggebend hierfür war vor allem die Einsicht, dass

„die Erklärung erfolgreichen Lehrer/innen/handelns letztlich doch nicht ohne die Konstrukte der Kompetenz und der Person auszukommen vermag. Der Experte als Person nämlich ist es, der sich bestimmter Verhaltensweisen nicht blind und mechanisch, sondern situationsangemessen und kreativ bedient“ (Mayr/Neuweg 2006, S. 184).

Die Autoren betonen die Bedeutung der Person des Lehrers als Experten, der regelgeleitet, aber nicht regelgebunden (vgl. Schüpbach 2011) in Situationen flexibel agieren und reagieren kann. Eine Bezugnahme zur Person des Lehrers und damit ein Bezug zur Persönlichkeit des Lehrers verlangt danach, für den Lehrerberuf relevante Persönlichkeitsmerkmale genauer zu betrachten (Relevanzthese) und darüber zu reflektieren, ob diese Merkmale stabil sind (Stabilitätsthese) (vgl. Mayr/Neuweg 2006).

Definition Persönlichkeit – Lehrerpersönlichkeit

Um die Bedeutung des Konstrukts Persönlichkeit innerhalb der Lehrerbildung und im Besonderen in Bezug auf das Intensivpraktikum einschätzen zu können, ist eine Begriffsdefinition unumgänglich.

„Unter der Persönlichkeit eines Menschen wird die Gesamtheit seiner Persönlichkeitseigenschaften verstanden: die individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßig-

keiten des Verhaltens und Erlebens“ (Asendorpf/Neyer 2012, S. 2). Diese Definition verdeutlicht eine nomothetische Auffassung von Persönlichkeit, die davon ausgeht, dass jeder Mensch zwar gleiche Eigenschaften in sich trägt, diese sich aber in der Ausprägung unterscheiden (vgl. Asendorpf/Neyer 2012; Specht/Gerstorf 2015). Um die Persönlichkeitsmerkmale erfassen zu können, wurden in lexikalischen Analysen persönlichkeitsbeschreibende Adjektive zur Klassifikation herangezogen und mithilfe einer Faktorenanalyse Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Eigenschaften identifiziert.⁵⁸ Mithilfe dieser faktorenanalytischen Modelle wird versucht, die Persönlichkeit eines Menschen anhand einer begrenzten Anzahl von Merkmalen zu beschreiben (vgl. Mayr 2011). Bei diesen Klassifikationen setzten sich im Laufe der Zeit fünf Dimensionen zur Beschreibung der Persönlichkeit durch, die Goldberg Big Five nannte (vgl. Goldberg 1981). Weitere methodische Ansätze zur Beschreibung der Persönlichkeit sind das 16 Faktorenmodell nach Cattell (vgl. Cattell 1965) und das Zwei- bzw. Dreifaktorenmodell von Eysenck (vgl. Eysenck/Eysenck 1985). Das von Costa und McCrae konzipierte Fünf-Faktoren-Modell (FFM), das sich an lexikalischen Ansätzen orientierte, konnte sich in den letzten Jahren im Hinblick auf die Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen durchsetzen (vgl. McCrae/Costa 2008) und „repräsentiert [...] den Standard der Forschungen innerhalb des Eigenschaftsparadigmas [...]“ (Mayr 2011, S. 129). In diesem Modell werden die fünf Faktoren mit Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit bezeichnet (vgl. McCrae/Costa 2008). Studien von Urban (vgl. Urban 1984, 1992) sowie Anschlussstudien von Mayr (vgl. Mayr 1994, 2002) stellten Extraversion, psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit als für den Lehrerberuf und insbesondere für die Unterrichtsqualität, Berufszufriedenheit und Berufsbelastung als wesentlich heraus.⁵⁹ In gleicher Weise lässt eine Studie von Kowarsch Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und dem Belastungserleben der Studierenden bei Störungen während Schulpraktischer Studien erkennen (vgl. Kowarsch 1994). Zudem konnten in einer Studie von Kieschke 2003 Korrelationen zwischen Belastungen und Persönlichkeitsmerkmalen festgestellt

⁵⁸ Das lexikalische Verfahren bestand darin, aus Lexika Adjektive zu entnehmen, die menschliche Eigenschaften beschreiben. Um die große Anzahl an Wörtern zu minimieren, wurde mithilfe einer Faktorenanalyse das Datenmaterial strukturiert, sodass sich, je nach Autor, eine Liste mit Eigenschaftskriterien herauskristallisierte.

⁵⁹ Terhart merkt hierzu kritisch an, dass diese Eigenschaften „auch als Eigenschaften von Personen gelten, die in anderen Berufsfeldern erfolgreich sind“ (Terhart 2007b, S. 20).

werden (vgl. Kieschke 2003). Weiterhin verdeutlichen Studien von Müller, Andreitz und Hanfstingl 2008 den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewältigung von Anforderungen (vgl. ebd.; Boxhofer 2015); als Prädiktoren für berufliche Zufriedenheit wurden von Lipowsky Optimismus und Extraversion identifiziert (vgl. Lipowsky 2003). Das diesen Befunden zugrundeliegende faktorenanalytische Beschreibungsmodell unterstreicht vor allem die relative Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale in Abhängigkeit von genetischen Faktoren.

Persönlichkeitsentwicklung im Intensivpraktikum

Neueren Forschungen zur Persönlichkeitsentwicklung zufolge können sich jedoch selbst die als relativ stabil angesehenen Persönlichkeitsmerkmale, wie sie im FFM dargestellt werden, auch im ^{2.4.5.3} Erwachsenenalter noch entwickeln und bedeutsam verändern (vgl. Roberts et al. 2008; Roberts/Davis 2016). Roberts und Davis weisen vor allem dem Alter der Studierenden eine prägnante Bedeutung hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung als „the key period of the life course for personality trait development“ (Roberts/Davis 2016, S. 7) zu. Die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen Studierender wurde bislang meist in Zusammenhang mit der Eignung für den Lehrerberuf diskutiert (vgl. Rauin/Maier 2007; Schaarschmidt/Kieschke 2007; kritisch: Nolle 2016). Persönlichkeitsentwicklung während der ersten Phase der Lehrerbildung fand bisher wenig Beachtung (vgl. Mohr/Ittel 2012).

Ursache für Veränderung im jungen Erwachsenenalter können einerseits biologische Reifungsprozesse, andererseits Anforderungen sein, welche an Personen gestellt werden bzw. welche diese – auch aufgrund ihrer Persönlichkeitsstruktur – selbst suchen (vgl. Specht 2012). Es muss davon ausgegangen werden,

„dass die Interaktion zwischen Genen und Umweltfaktoren einer komplexen Dynamik unterliegt. So können z.B. Umwelteinflüsse Genaktivitäten auslösen und damit auch auf die grundlegenden Persönlichkeitsmerkmale Einfluss nehmen, die Persönlichkeitsmerkmale führen aber auch zur Wahl einer bestimmten, mit diesen Merkmalen kompatiblen Umwelt, was zur Verfestigung der betreffenden Persönlichkeitsmerkmale beiträgt“ (Mayr 2011, S. 133; vgl. auch Asendorpf 1999; Roberts/Wood/Caspi 2008).

Erfahrungen und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben sind prägend für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Bleidorn et al. 2009; Specht/Gerstorf 2015). „Einschneidende Lebensereignisse“ (Specht/Gerstorf 2015, S. 12), zu denen auch Übergänge im Leben eines Menschen zählen, beeinflussen die Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. Roberts/Wood 2006). Besonders in Bezug auf die Erfahrungen, die Studierende während des Intensivpraktikums sammeln können, lässt sich festhalten, dass diese, verbunden mit den wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben, zu einer Prägung der Persönlichkeit und somit auch zu einer Persönlichkeitsentwicklung führen können.

Specht/Gestorf sehen die Möglichkeit einer gezielten Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen, indem

„beispielsweise berufliche Situationen gezielt so auszuwählen oder zu verändern [sind], dass sie Veränderungen in der Persönlichkeit provozieren. Erhält eine Person beispielsweise positive Verstärkung für zuverlässiges berufliches Verhalten, dann wird dies die Wahrscheinlichkeit für zukünftiges zuverlässiges Verhalten erhöhen, was langfristig zu einer Veränderung der Gewissenhaftigkeit führen sollte“ (Specht/Gestorf 2015; vgl. auch Roberts/Jackson 2008).

Lehrerpersönlichkeit – professionelles Selbst

2.4.5.4 „Der Begriff ‚Lehrerpersönlichkeit‘ gilt als vage, normativ und empirisch wenig brauchbar“ (Seyfried et al. 2006). Diese Aussage bezieht sich auf die Lehrerpersönlichkeit, die sich im Bild des geborenen Erziehers (vgl. Spranger 1969) widerspiegelt, der über „Eigenschaften [verfügt], die nicht auf Einsicht beruhen und daher weder lehrbar noch lernbar sind“ (Spranger 1969, S. 300). Mayr/Neuweg dagegen beschreiben das Konzept der Lehrerpersönlichkeit deskriptiv

„als *Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind*. Neben den Persönlichkeitsdimensionen im engeren Sinn (oft gleichgesetzt mit „Temperament“) schließt eine solche Kennzeichnung insbesondere auch den Fähigkeits- und Leistungsbereich (v. a. die intellektuelle Leistungsfähigkeit, also etwa Intelligenz, verbale Fähigkeiten, Kreativität) sowie motivationale Merkmale (z.B. Interessen, Einstellungen, Werthaltungen) ein“ (Mayr/Neuweg 2006, S. 183, Hervorhebung i. O.).

Während die Autoren als „relativ stabile Dispositionen“ (ebd.) psychische Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Extraversion (vgl. Mayr/Neuweg 2006) als für den Lehrerberuf wesentlich herausstellen, betont die Beschreibung des professionellen Selbst⁶⁰ nach Bauer et al. den im Lehrerberuf relevanten Teil der Persönlichkeit (vgl. Bauer et al. 1996), der die mit dem Lehrerberuf verbundenen Aufgaben in einem „höheren professionellen Bewusstsein“ (Bauer et al. 1996, S. 14) erkennt und sich „der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen bewusst [ist]“ (ebd.). Bei dieser Sichtweise von Lehrerpersönlichkeit wird vor allem die Einstellung der Person zu beruflichen Aufgaben betont (vgl. Košinár 2014). Das professionelle Selbst entsteht – und hier besteht der Unterschied zu den von Mayr und Neuweg als relativ stabil angesehenen Dispositionen einer Lehrerpersönlichkeit – aus dem Versuch der Person heraus, eine Balance zwischen persönlichen Kompetenzen, subjektiven Motiven und den pädagogischen Werten und Zielen zu finden (vgl.

⁶⁰ Zur Definition des professionellen Selbst siehe Kapitel 2.1.3.2.

Bauer 2000). Dieses professionelle Selbst entwickelt sich unter anderem in pädagogischen Trainingssituationen, zu denen auch Schulpraktische Studien zählen, in eigenverantwortlich gestaltetem Unterricht sowie in Beratungssituationen (vgl. ebd.). In den genannten Situationen wird das eigene professionelle Selbstbild überprüft, wodurch es „möglicherweise auch zu schmerzhaften Korrekturen des Selbstbildes [kommen kann]“ (Bauer 2000, S. 66). Gerade diese Situationen erfordern eine lernförderliche Umgebung, um die Entwicklung des professionellen Selbst nicht zu be- bzw. verhindern (vgl. Rosenholtz 1989).

Persönlichkeitsentwicklung, das professionelle Selbst und das Intensivpraktikum

Fasst man die unter 2.4.5 dargelegten Aspekte zusammen, so lässt sich Folgendes sowohl unter

2.4.5.5 Bezugnahme auf den Begriff Persönlichkeit als auch auf professionelle Selbst festhalten:

Das Intensivpraktikum bietet die Möglichkeit für Studierende, eigene Stärken festzustellen bzw. diese zu nutzen und Schwächen zu erkennen bzw. mit diesen Schwächen umzugehen. Die Erfahrungen im Intensivpraktikum können dazu führen, die Persönlichkeitsentwicklung voranzubringen (vgl. Specht/Gerstorf 2015); zudem können diese Erfahrungen dazu beitragen, sich gezielt auf Stärken zu besinnen und, wo Entwicklung an Grenzen stößt, „auf Schwächen verantwortungsvoll zu reagieren“ (Mayr/Neuweg 2006, S. 197). Das Intensivpraktikum ist aufgrund seiner vielfältigen Gelegenheiten, sich der Anforderungen des Lehrerberufs bewusst zu werden, prädestiniert dafür, dass Studierende ein professionelles Selbst entwickeln können und sich der Möglichkeiten bewusst werden, die individuelle professionelle Rolle innerhalb der vorgegebenen Erwartungen zu gestalten. Da aber die Entwicklung des professionellen Selbst durch Belastungen und Herausforderungen vorangebracht wird, die eine Krise bei den Studierenden hervorrufen können, ist eine professionelle und bedachte Begleitung durch Mentoren notwendig.

2.5 Lernprozesse im Praktikum – Praktikum als Gelegenheit für Lernprozesse

Die professionelle Kompetenz von Lehrern und damit auch die Entwicklung einer professionellen Anfangskompetenz während der ersten Phase der Lehrerbildung steht in vielen bildungswissenschaftlichen Diskussionen im Mittelpunkt (vgl. Baumert/Kunter 2006; Gehrman et al. 2010; Kraller/Schratz 2008; Lüders/Wissinger 2007); dabei ist es jedoch im Hinblick auf den Kompetenzerwerb entscheidend, nicht nur die Wirksamkeit von Lehrerbildung, also die Effektivität und Effizienz, mit Hilfe von Standards und damit auch die Machbarkeit und Steuerbarkeit zu fokussieren, sondern auch das Subjekt in seiner individuellen Lernentwicklung und die damit verbundenen Lernprozesse zu betonen. Die herausragende Bedeutung Schulpraktischer Studienanteile ist zwar

aus der Sicht empirischer Forschung, bildungspolitischer Gremien wie auch aus Sicht der Studierenden unumstritten (vgl. Kap. 1.1.2); dennoch wird immer wieder konstatiert, dass das Praktikum per se nicht zu Lernerfolgen führen muss, sondern oft unerwünschte Nebenwirkungen mit sich bringen kann (vgl. z.B. Bach 2013; Hascher/Wepf 2007). Auch aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchungen lohnt sich ein Blick auf die Lernprozesse während der Praktika.

Die subjektiven Lernprozesse der Studierenden werden von implizitem und explizitem Wissen, subjektiven Theorien, der Fähigkeit zu Selbstreflexion, von positiven wie auch negativen Emotionen sowie von der Person des Lernenden und Sich-Bildenden selbst beeinflusst und sind mit diesen Emergenzbedingungen eng verbunden.

Um Lerngelegenheiten und die damit verbundenen Lernprozesse analysieren zu können, soll im Folgenden zunächst der Begriff des Lernens näher betrachtet und dabei auf den in Kapitel 1.2.1 erläuterten Begriff der Bildung und auf den Begriff des professionellen Selbst rekurriert werden. Im Anschluss daran werden die lerntheoretischen Ansätze im Überblick dargestellt, welche im Hinblick auf Lernprozesse der Studierenden im Intensivpraktikum relevant sind.

2.5.1 Der Begriff des Lernens und sein Bezug zum Intensivpraktikum

„Lernen meint vor allem einen Vollzug, eine Aktivität“ (Meyer-Drawe 2010, S. 9). Hasselhorn und Gold definieren Lernen als einen „Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrungen kommt“ (Hasselhorn/Gold 2006, S. 35). Die Autoren sprechen bei dieser Begriffsdefinition nicht von Verhalten, sondern von einem Potential, da das Lernergebnis nicht zwingend an ein konkret beobachtbares Verhalten gebunden ist (vgl. ebd.). Bei diesen Definitionen werden sowohl der Akteur, die Eigenaktivität wie auch die Denk- und Erfahrungsprozesse des Einzelnen in den Mittelpunkt gerückt. Der Einzelne, das Subjekt, steht in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt der Untersuchung. Aus diesem Grund wird bei der Begriffsklärung auch auf die subjektwissenschaftliche Sicht des Lernens nach Holzkamp (vgl. ebd. 1995) rekurriert. Einerseits intendiert Lernen aus Sicht des Subjekts eine Erweiterung von Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten und in diesem Zusammenhang eine Steigerung der Lebensqualität (vgl. Häcker 2007), andererseits dient es der Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung (vgl. Holzkamp 1995). Bei der subjektwissenschaftlichen Sicht des Lernens wird „die *aktive Übernahme* der Lernproblematik durch die Lernenden selbst [...] [bei den Lernprozessen vorausgesetzt]“ (Holzkamp 1995, S. 185, Hervorhebung i. O.). Diese aktive Übernahme, die sich auch in der Definition von Meyer-Drawe zu Beginn des Kapitels wiederfindet, lässt sich aber nur dann realisieren, wenn das Subjekt einen Sinn darin sieht, sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. „*Sinn*

machen Lernhandlungen aber erst dann, wenn Lernende Anknüpfungsmöglichkeiten bezogen auf ihre jeweils eigenen Perspektiven sehen [...]“ (Häcker 2007, S. 68, Hervorhebung i. O.).

Im Kontext einer Lehrerbildung muss Lernen einem Bildungsanspruch genügen und kann nicht nur mit einem Erwerb von für den Beruf relevantem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung gebracht werden; subjektbezogenes Lernen in der Lehrerbildung bedarf eines Bewusstseins des Einzelnen für die „offene[...], riskante[...], ungewisse[...] Struktur des pädagogischen Handelns“ (Bastian/Helsper 2000, S. 185) und eines Begehrens nach Wissen (vgl. Meyer-Drawe 2010). Dieses Verlangen, etwas lernen zu wollen, also auch Sinn darin zu sehen, sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, kann durchaus durch eine Situation entstanden sein, deren Bewältigung mit Mühen und großen persönlichen Anforderungen verbunden ist. Die Auseinandersetzung mit dieser Situation und damit auch mit dem eigenen Wissen sowie eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit Stärken und Schwächen, hat zur Folge, dass Lernbedarf wahrgenommen wird, ein Bewusstsein für einen Entwicklungs- und Veränderungsbedarf geschaffen wird und es dadurch „möglicherweise auch zu schmerzhaften Korrekturen“ (Bauer 2000, S. 66) kommen kann.

„Das Gegenteil von dem, was wir erreichen möchten, muss erlebt werden⁶¹, damit man den Gewinn vom Nichtgewinn unterscheiden kann. Ohne dieses elende Wissen um das Nichtwissen haben wir keine Chance, autonom zu lernen. Lernen in diesem Sinne ist die Überwindung des Zustandes der Hilflosigkeit angesichts eines Zieles, das wir manchmal genau, manchmal nur andeutungsweise kennen“ (Oser/Spychiger 2005, S. 113).

Im Kontext dieses Lernverständnisses wird ein Bezug zum Bildungsanspruch menschlichen Lernens deutlich (vgl. Korn 2015). Auch Bildung ist mit der Überwindung einer Krise verbunden und kann Menschen dadurch zum Umdenken veranlassen. Wissen als Ergebnis und auch Ziel eines Lernprozesses erfordert eine Grundhaltung (vgl. Volpert 2003), selbst eine Bereitschaft zum Lernen zu entwickeln. Wird nun eine Verbindung vom Ziel eines Lernprozesses, also vom Wissen zur Bildung, welche das eigentliche und wesentliche Ziel eines Lernprozesses sein sollte, hergestellt, so kann „kein Weg am Denken vorbei [führen], [...]“ (Koch 2008, S. 70f.). Lernen als Bildungsaufgabe muss das kritische Bewusstsein des Lernenden fordern und fördern (vgl. Korn 2015). Es ist „[d]ie individuelle Verantwortung eines solchen kritischen Bewusstseins, der erzieherische Aspekt des

⁶¹ Nach Ansicht der Autorin der vorliegenden Arbeit wäre – aufgrund der vorangegangenen Ausführungen – anstelle von „erlebt werden“ „erfahren werden“ die stimmigere Begriffswahl.

Lernens also, der immer aufs Neue wach zu halten ist [...]“ (ebd., S. 24). Das professionelle Selbst „als [...] auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz“ (Bauer et al. 1996, S. 234) ist sich jedoch in einem „höheren professionellen Bewusstsein der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen bewusst“ (Bauer et al. 1999, S. 14) und kann sich in den vielschichtigen Situationen des Schulalltags, den Studierende während des Intensivpraktikums erfahren, entwickeln. Studierende werden sich während des Intensivpraktikums im von Unsicherheiten und Komplexität geprägten Schulalltag bewusst, dass die gewählten Strategien zur Lösung der Probleme situativ geprägt sind und nicht rezeptartig umgesetzt werden können. Diese Erfahrung setzt einen Lernprozess in Gang, der besonders der Tatsache geschuldet ist, dass durch die lange Zeitspanne des Intensivpraktikums wie von selbst Situationen generiert werden, welche die Erfahrung einer nicht vollständig planbaren Umsetzung von Gelerntem ermöglicht. Lernen kann in diesem Zusammenhang als eine „Erfahrungsbildung“ (Edelmann 1996, S. 5) angesehen werden, welche neue Handlungsmöglichkeiten erkennen lässt. Zugleich können Denkprozesse angestoßen werden, die dazu führen können, ein kritisches Bewusstsein für die im Praktikum gewonnenen Erfahrungen grundzulegen. In diesem Zusammenhang stellen Hascher und Wepf heraus, dass sich Lernprozesse während Praktika in unterschiedlichen zeitlichen Verläufen abspielen können. So können Prozesse einmalig und weitgehend abgeschlossen stattfinden, sich über einen längeren Zeitraum, in mehreren Episoden, mit einem Abschluss abspielen oder den Anfang im Praktikum finden und sich bis in den Berufsalltag erstrecken (vgl. Hascher/Wepf 2007). Eine Lehrperson wird in diesem Sinne „[w]örtlich genommen [...] nie ausgebildet sein, da sie nie aufhören sollte selbst zu lernen, d.h. Prozesse, Erfahrungen und Ergebnisse unter pädagogischen Gesichtspunkten zu reflektieren und zu beurteilen“ (Korn 2015, S. 28). Diese Kultur der Einlassung (vgl. Kap. 2.3.2.2.), verbunden mit einer „Achtsamkeit für das, was sich ändert, wenn man selbst der Situation so oder anders begegnet“ (Neuweg 2011c, S. 23), sollte im Praktikum angeregt und angeleitet werden. Das Lernen, sich immer wieder neuen Anforderungen stellen zu wollen, Anstrengungen auf sich zu nehmen und Gewohnheiten zu durchbrechen, ist subjektabhängig und damit „unberechenbar“ (Korn 2015, S. 28). Das Intensivpraktikum mit seinen vielfältigen Möglichkeiten, komplexe und unsichere Situationen zu erfahren, bietet mit diesen Herausforderungen Gelegenheiten, um Lernbedarfe und Lernanlässe zu erkennen und wahrzunehmen. In den folgenden Ausführungen werden diejenigen Formen des Lernens im Überblick dargestellt, die sich im Kontext mit Lernprozessen in Praktika als besonders relevant herausgestellt haben (vgl. Arnold et al. 2011; Denner/Hoffmann 2013). Es muss jedoch betont werden, dass bei den im Praktikum erfolgten Lernprozessen

„mehrere Formen des Lernens kombiniert werden. Dies hängt nicht nur von den Lernenden ab, die unterschiedlich kompetente Lerner/innen sein können, sondern auch von den Lerninhalten, den Lernsituationen, den Lernmaterialien und der persönlichen Lernbegleitung“ (Arnold et al. 2011, S. 70).

In Zusammenhang mit Lernen im Praktikum kann deshalb von einem „Mehrquellenphänomen“ (Dick 1996, S. 156) gesprochen werden.

Situiertes Lernen

Da die Lernsituation im Intensivpraktikum dem Handeln im schulischen Kontext, also den realen Bedingungen schulischen Alltags, in vielen Situationen recht nahe kommt, kann diese Art von ^{2.5.2}Praktikum, das durch die Gestaltungsprinzipien dem Bemühen um Authentizität besonders entspricht (vgl. Sigel 2011), als ein Beispiel für situiertes Lernen in der Lehrerbildung gelten. Neben der realen Anforderungssituation geht dieser sich an der konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie orientierende Ansatz davon aus, dass es für den Lernprozess besonders wichtig ist, die Unsicherheit der Lernsituationen zu betonen (vgl. z.B. Mandl et al. 1995). Aufgrund dieser Tatsache müssen auf der Seite der Lernenden nicht nur die unterschiedlichen Perspektiven der am Lernprozess Beteiligten beachtet werden; auch die verschiedenen Kontexte bedürfen einer besonderen Betrachtung, da dadurch eine „flexible Anwendung des Gelernten in verschiedenen Situationen unterstützt werden [kann]“ (Fölling-Albers/Harteringer et al. 2004, S. 727f.). Außer der Berücksichtigung der Perspektiven und des Kontextes spielen vor allem Artikulations- und Reflexionsphasen, welche angeleitet und begleitet werden müssen, eine entscheidende Rolle im situativen Lernprozess (vgl. Gräsel/Mandl 1999; Hartinger 2001; Hartinger et al. 2001; Mandl et al. 1995; Schell/Black 1997). Das Verbalisieren sowie das Nachdenken über den persönlichen Lernprozess können dazu beitragen, sich der Erfahrungen bewusst zu werden (vgl. Hartinger et al. 2004). Eine weitere Voraussetzung, um situierte Lernumgebungen zu gestalten, ist die Ermöglichung aktiver Lernprozesse ^{2.5.3}in sozialem Kontext (vgl. ebd.). In einer von Sigel durchgeführten qualitativen Studie zum situierten Lernen im Intensivpraktikum konnte bestätigt werden, dass die Rahmenbedingungen des Intensivpraktikums dazu führen, situatives Lernen zu initiieren (vgl. Sigel 2011).

Lernen am Modell

Neben der Funktion eines Vorbilds „als ein Ausdruck eines konsequenten Umsetzens von in der Schule erwünschten Verhaltensweisen bzw. als ein Ausdruck eines konsequenten Vermeidens von in der Schule unerwünschten Verhaltens“ (Hascher 2006a, S. 5), soll im Kontext der vorliegenden Arbeit vor allem die Bedeutung des Vorbilds in Bezug auf nachahmenswertes Verhalten und

dadurch auf den Einfluss auf Lernprozesse hervorgehoben werden. Die Teilnehmer am Intensivpraktikum lernen gerade während des langen Zeitraums eines Schuljahres und durch den Einfluss vor allem einer zumeist erfahrenen Lehrperson in dieser Zeit allein durch Beobachtung. „Im Modelllernen wird implizites Wissen aufgebaut. Praktikant/innen wissen beispielsweise, was zu tun ist, wenn man die Rolle einer unterrichtenden Person einnimmt“ (Denner/Hoffmann 2013, S. 125); sie adaptieren folglich das Verhalten und die Handlungen ihrer betreuenden Lehrkräfte. Ergebnisse verschiedener Studien verdeutlichen den hohen Stellenwert von Mentoren auf die Lernprozesse der Studierenden (vgl. u.a. Alexander et al. 1992; Fried 2003, Kümmel/Uhle 1982; Moser/Hascher 2000; Stadelmann 2006). Diese begegnen den Praktikumslehrpersonen zumeist mit einem Vertrauensvorsprung (vgl. ebd.), der damit begründet werden kann, dass die Praktikumslehrkräfte Fachleute für die Praxis sind und genau wissen, wie Unterricht und Schule zu funktionieren haben. Erfahrung wird mit Handlungskompetenz gleichgesetzt (vgl. Hascher/Moser 2001; Herrmann/Hertramph 2000). Damit ein Lernprozess initiiert werden kann, müssen diverse Bedingungen gegeben sein (vgl. Bovet 2006; Hascher 2006a):

Menschen orientieren sich nur dann an anderen Menschen, identifizieren sich mit ihnen und lernen von ihnen, wenn diese für die Lernenden ein „Coping –Modell“ (Hascher 2006a, S. 10) darstellen. Sollten sich im Verhalten, in den Haltungen oder Handlungen der Lehrperson Diskrepanzen zu eigenen Vorstellungen zeigen, verringert sich die Wahrscheinlichkeit, diese Person als Modell zu akzeptieren (vgl. ebd.).

Eine weitere Voraussetzung, die gegeben sein muss, um einen Lernprozess auf Grundlage des „Lernens am Modell“ anzuregen, ist der Bedarf einer Handlungsorientierung, d. h. die Person muss eine Handlungsunsicherheit verspüren, um sich am Verhalten einer anderen Person zu orientieren und dieses zu übernehmen (vgl. Arnold et al. 2011; Halisch 1990).

Um von den Studierenden als Modellverhalten bzw. -handlung übernommen zu werden, ist es relevant, dass dieses deutlich erkennbar und identifizierbar ist. Hilfreich ist es in diesem Zusammenhang, dass der Mentor gezielt auf das Verhalten hinweist, z.B. durch lautes Denken (vgl. Arnold et al. 2011).

Schließlich muss das Modellverhalten erfolgreich sein, um von den Studierenden adaptiert zu werden. Aufgrund der dargestellten Voraussetzungen wird deutlich, dass der Mentor und dessen Betreuungsqualität eine herausragende Rolle bei der Initiierung von Lernprozessen spielen (vgl. auch Kap. 2.4.3.3). Entscheidend in Bezug auf das Lernen am Modell ist jedoch, dass der Mentor die Studierenden im Sinne eines „Just watching is not enough“ (Zottmann et al. 2009) zu einer kritischen Reflexion der unterrichtspraktischen Handlungen anhält, denn „[für] sein Tun und Lassen

darf man keinen anderen zum Muster nehmen, weil Lage, Umstände, Verhältnisse nie die Gleichen sind und weil die Verschiedenheit des Charakters auch der Handlung einen verschiedenen Anstrich gibt“ (Schopenhauer 1851/2013, S. 150).

„Learning by doing“ als eine besondere Form des Erfahrungslernens

Im Intensivpraktikum kommt im Vergleich zu anderen Praktika, welche sich in der Regel über drei Wochen erstrecken, ein Spezifikum hinzu, welches der Dauer und Intensität dieser besonderen 2.5. Praktikumsform geschuldet ist. Das Intensivpraktikum bietet den Studierenden die Möglichkeit, aus den gewonnenen Erfahrungen während eines Schuljahres zu lernen, sodass ein neues Verständnis schulischen Handelns entstehen kann bzw. neue Fähigkeiten gebildet werden können. Wenn Studierende in Praktika selbst unterrichten, Schüler in Einzelsituationen fördern, Schulfeste planen oder Beiträge an Elternabenden liefern, wenn Studierende also selbst agieren, so kann learning by doing erfolgen (vgl. Arnold et al 2011). Unter learning by doing „versteht man eine Form des praktischen Lernens, das auf Erfahrungen aufbaut“ (ebd., S. 72). Das Wort „kann“ verdeutlicht, dass Lernprozesse möglich sind. Es darf nicht vorausgesetzt werden, dass Handeln an sich, Lernprozesse initiieren kann (vgl. Hascher 2005b). Zwar werden den Studierenden in den vielfältigen Situationen des Intensivpraktikums intensive und praxisbezogene Erfahrungen ermöglicht; damit jedoch durch diese Erfahrungen Lernen in Gang gebracht werden und ein neues Verständnis bzw. ein Kompetenzaufbau oder eine Kompetenzvertiefung erfolgen kann (vgl. Schoenfeld 1999), ist es von großer Relevanz, prägnante Momente im Lernprozess zu erkennen (vgl. Hascher 2005b). Um diese, hierzu erforderlichen metakognitiven Kompetenzen während des Praktikums zu fördern, sind Reflexions- bzw. Feedbackgespräche mit den Mentoren von herausragender Bedeutung. (vgl. Hascher/Moser 1999, 2001; Hascher et al. 2004; vgl. auch Kap. 2.4.3.4). Bei der Lernform des learning by doing müssen bestimmte Voraussetzungen (vgl. auch English 2008) erfüllt sein, „[d]amit aus [...] Handeln Lernen wird“ (Arnold et al. 2011, S. 72).

Lernen erfolgt nur dann, wenn im Handeln etwas Neues erprobt wird; da Handeln immer zielgeleitet und bewusst erfolgt (vgl. Aebli 1980; Edelman 1996; Joas 1992), bedeutet das gleichzeitig, dass es sich nicht um unüberlegtes Vorgehen, sondern um „planvolles Gestalten des Unterrichts“ (Arnold et al. 2011, S. 72) handelt. Weiter findet Lernen meist dann statt, wenn Erfahrungen mit Irritation verbunden sind und von den Studierenden Diskrepanzen zwischen dem Erwarteten und dem tatsächlich Eintretenden wahrgenommen werden (vgl. ebd.).

Biografisches Lernen

„Biografisches Lernen ist nicht irgendein Lernen, sondern setzt an Lebensinteressen des Subjekts an, an der biografischen, identitätsstiftenden Struktur des Subjekts“ (Ecarius 2008, S. 106; vgl. auch Ecarius 1999). In den von der Kultusministerkonferenz 2004 vorgelegten Standards für Bildungswissenschaften wird explizit auf die Bedeutung von biografischem Lernen hingewiesen. So wird die „Entwicklung der Kompetenzen u.a. gefördert durch [...] die Analyse und Reflexion der eigenen biografischen Lernerfahrungen mit Hilfe der theoretischen Konzepte“ (KMK 2004 i. d. F. v. 2014, S. 6). Bei den Standards für Schulpraktische Studien findet sich die reflexive Gestaltung des eigenen berufsbioграфischen Entwicklungsprozesses als eine zu erwerbende Kompetenz (vgl. Weyland et al. 2015). Menschen erwerben im Laufe ihres Lebens Erfahrungen, welche in Wissen transformiert werden können und die es den Individuen ermöglichen, „organisierte biographische Ressourcen [zu bilden], die die Wahrnehmung der Umwelt strukturieren und dem Erleben der Gegenwart und der Zukunft eine Gestalt geben“ (Delory-Momberger 2007, S. 144). Da sich dieses Wissen mit neuen, individuell gesammelten Erfahrungen verändert, ist es ständig im Fluss, sodass jedes Individuum seine persönliche Lerngeschichte entwickelt, welche sein biografisches Lernen kennzeichnet (vgl. Denner/Hoffmann 2013). Diese von Erfahrungen geprägte Biografie rückt die sozial und individuell geprägten Handlungen in den Fokus, welche der Mensch im Laufe seines Lebens erworben hat (vgl. Grundmann 2000). Bei Praktika fehlen den Studierenden Bezugspunkte aus der Vergangenheit, sodass die Schwierigkeit darin liegt, Wissen zu assimilieren (vgl. Denner/Hoffmann 2013). Da jedoch die „Grundlage der persönlichen Beziehung zu Bildung und Lernkompetenz von Erwachsenen in deren Beziehung zur Schule“ (Delory-Momberger 2007, S. 144) liegt, muss davon ausgegangen werden, dass jeder Studierende im Rahmen eines Praktikums auf der Grundlage von schulischen sowie außerschulischen Erfahrungen agiert und reagiert (vgl. Denner/Hoffmann 2013). Ein Lernprozess vor dem Hintergrund biografischen Lernens kann nur dann initiiert werden, wenn das im Studium erworbene Wissen an Erfahrungen der Studierenden gespiegelt wird und sich dadurch neue Perspektiven eröffnen. Von entscheidender Bedeutung sind in diesem Kontext die schulischen Vorerfahrungen der Studierenden, die Transition vom Schüler zur Lehrperson und die Entwicklung der eigenen Person (vgl. Hascher/Moser 1999). Für den Lernprozess relevante Fragestellungen könnten sein: Welche Stärken und Schwächen kennzeichnen mein eigenes Lernen? Welcher Unterricht war aus meiner persönlichen Lernbiografie heraus besonders förderlich? (vgl. Arnold et al. 2011). In der Stellungnahme der BaSS 2011 zu Langzeitpraktika wird explizit auf die Notwendigkeit einer intensiven Betreuung der Studierenden hingewiesen, da „schulpraktische

Module ohne die genannte intensive Vorbereitung, Begleitung und Reflexion zu einer Verfestigung unreflektierter Dispositionen auf Basis der eigenen Lernbiografie und damit zu einer Behinderung weiterer professionalisierender Lernprozesse führen können“ (http://www.schulpraktische-studien.de/download/Stellungnahmen/Langzeitpraktika_Marburg_2011.pdf, S. 1).

Die Rolle der Mentoren im Lernprozess

Bei der Zusammenschau der verschiedenen, für das Lernen im Praktikum besonders relevanten Lernformen wird Folgendes deutlich: Der Lernprozess ist abhängig vom Subjekt und von der ^{2.5.6}Bereitschaft des Einzelnen, sich aktiv auf den Lerngegenstand einzulassen, sich mit diesem auseinanderzusetzen und eigenen Lernbedarf zu erkennen. Dazu müssen jedoch Lernsituationen geschaffen werden. Das Intensivpraktikum scheint eine Fülle von Gelegenheiten bieten zu können, sich Lernbedarfen bewusst zu werden, sich mit diesen auseinanderzusetzen und „schmerzhaft[...]. Korrekturen“ (Bauer 2000, S. 66) auf sich zu nehmen. Sowohl situiertes Lernen, das Lernen am Modell als auch das learning by doing betonen die Handlungsunsicherheit des Lernenden als Motor für den Lernprozess. In gleicher Weise zeigt sich bei diesen Lernformen, wie wichtig das Zusammenspiel von Studierenden und Praktikumslehrperson und wie groß der Einfluss subjektiver Erfahrungen im Lernprozess Studierender ist.

Die prägnante Rolle der Praktikumslehrkraft im Hinblick auf die professionelle Entwicklung der Studierenden wurde bereits in Kap. 2.4 und in den vorangegangenen Ausführungen deutlich. Diese soll jedoch, aufgrund der empirische Befundlage, welche die enorme Bedeutung von schulischen bzw. hochschulischen Mentoren in Bezug auf den Lernerfolg von Praktika (vgl. Gröschner et al. 2013; Hascher/Moser 2001; Hobson et al. 2009; Schubarth et al. 2012) bestätigt, in diesem Kapitel explizit dargelegt werden. In Anlehnung an den Begriff des Mentoring, unter dem eine Betreuungssituation verstanden wird, in der eine erfahrende Person (Mentor) wissenschaftliches Wissen und persönliche Erfahrungen an eine weniger erfahrene Person (Mentée) weitergibt (vgl. Gordon 2000), soll der Begriff der Praktikumslehrkraft/-person im Rahmen dieser Arbeit durch den Begriff des Mentors ergänzt werden.⁶²

„Als Mentorinnen werden jene Lehrkräfte an Schulen verstanden, die Studierende während Schulpraktischer Studien an ihrem Unterricht teilnehmen lassen, Unterrichtsversuche der Studierenden gemeinsam vorbereiten,

⁶² Vgl. auch Kapitel 1.1.3.

die Durchführung von Unterrichtsversuchen mit ihnen in pädagogischer und didaktischer Hinsicht reflektieren und sie mit Blick auf die Rolle als Lehrkraft anhand definierter Kriterien strukturiert beraten“ (<http://www.schulpraktische-studien.de/24957.html>, S.1).

Diese von der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien vorgelegte Beschreibung des Tätigkeitsbereichs von Mentoren betont die große Verantwortung, welche diese in Bezug auf die im Intensivpraktikum zu betreuenden Studierenden einnehmen. Mentoren dienen als Vorbilder (vgl. Kap. 2.5.3), stellen Lerngelegenheiten zur Verfügung, in denen Studierende Selbsterfahrungen hinsichtlich initiiert Lernprozesse sammeln können und regen Studierende zu Reflexion an (vgl. Hascher/Moser 2001). Vor allem im Hinblick auf situierte Lernprozesse, bei denen die soziale Komponente des Lernens besonders betont wird, spielen Mentoren eine entscheidende Rolle: „[...] interaction with the people in one’s environment are major determinants of both what is learned and how learning takes place“ (Putnam/Borko 2000, S. 5). Dieses Zitat verdeutlicht nicht nur den Einfluss sozialer Interaktion auf die Lerninhalte, sondern auch auf die Form des Lernens. So fungieren Mentoren als Modelle, als Vorbilder, beeinflussen Werthaltungen und Überzeugungen der Studierenden (vgl. Stanulis/Russell 2000) und bieten Unterstützung. Diese ist vor allem in Zusammenhang mit dem Sammeln von neuen, auch negativen Erfahrungen von großer Relevanz. Um den Studierenden die Gelegenheit zu geben, sich selbst und methodische wie auch didaktische Neuerungen auszuprobieren, muss im Praktikum der Schonraum gegeben sein, der ein Scheitern zulässt und die unangenehme Seite dieser Situation annehmen lässt. Der Mentor nimmt durch seine Unterstützung sowie die anschließende Besprechung und Reflexion dieser Situation den Charakter der Bedrohung (vgl. Hascher/Moser 2001). „...the ability to discuss relevant issues in a professional manner is essential for the learning of the student teacher“ (Klencke/Krüber 2000, S. 171). Nimmt man die Qualitätskriterien für ein gutes Praktikum, die Hascher in Rekurs auf Beck und Kosnik (vgl. ebd. 2002) darlegt, in den Blick, so zeigt sich, dass diese Merkmale in engem Zusammenhang mit der Gestaltung durch den Mentor sowie mit der Person des Mentors selbst stehen:

„Praktika sollten in das Ausbildungsprogramm und das Gesamtkonzept der Lehrerinnen- und Lehrerbildung integriert sein; sie sollten an innovativen Schulen durchgeführt werden; als Praxislehrperson sollte nur fungieren, wer gut ausgebildet und entsprechend wertgeschätzt ist und sich durch eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht auszeichnet; Praxislehrpersonen sollten die Praktikantinnen und Praktikanten unterstützen, indem sie regelmässiges sowie sorgfältiges Feedback geben und mit ihnen kooperieren; dazu gilt es auch, die Mentorinnen und Mentoren an den Hochschulen systematisch und nachhaltig einzubeziehen; die Studierenden sollten die Schule als ein Ganzes erleben, aus verschiedenen Perspektiven betrachten und dabei von ihren Peers unterstützt werden, z.B. durch kollaborative Praktika“ (Hascher 2012a, S. 91).

Dennoch darf der Einfluss der Mentoren auf den Lernprozess der Studierenden nicht überschätzt (vgl. Hascher/Moser 2001) und als einzige Lernquelle betrachtet werden. Lernprozesse im Praktikum beruhen auf einer Vielzahl an Lernquellen und sind in einen bestimmten Kontext eingebettet. So spielen bei den Lernprozessen neben den Mentoren organisatorische Rahmenbedingungen, Mitstudierende, Dozenten, Schüler sowie die Praktikumschule selbst eine entscheidende Rolle (vgl. Hascher 2013). Auch die Tatsache, dass die Handlungen und das Verhalten von Praktikumslehrpersonen situativ, ereignisgebunden und somit nicht regelgebunden (vgl. Schüpbach 2011) sind, verdeutlichen, dass eine Handlungsübernahme sowie eine Handlungsanleitung für einen Lernprozess nicht förderlich sein können (vgl. Carter/Doyle 1989; vgl. auch Kap. 2.5.3).

Die produktive Gestaltung von Mentoring ist von diversen Faktoren auf Seiten der Praktikumslehrperson abhängig, die im Folgenden aufgezeigt werden. Da Mentoren Studierende im Lernprozess sowohl begleiten als auch anleiten sollen, ist es von großer Relevanz, dass die Praktikumslehrpersonen bereit sind, Zeit zu investieren; Zeit für Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen sowie Zeit für spontane Gespräche mit den Studierenden neben der Zeit, die Lehrpersonen für ihre professionelle Tätigkeit aufwenden. Gröschner und Häusler verweisen in diesem Zusammenhang auf Studien von Barrera et al. 2010 und Hobson et al. 2009, die verdeutlichen, wie wichtig es ist, dass Mentoren ihre besondere Rolle freiwillig und überzeugt übernehmen (vgl. Gröschner/Häusler 2014) und nicht von der Schulleitung gezwungen werden, dieses Amt zu übernehmen.⁶³ Zwar wird den Mentoren über ein Schuljahr eine Wochenstunde pro Betreuung angerechnet; es kann jedoch bezweifelt werden, dass diese eine Stunde den zeitlichen Mehraufwand von Planungs- und Reflexionsgesprächen aufwiegt. Umso wichtiger ist es, dass die Praktikumslehrkraft ihrer Rolle gegenüber positiv eingestellt und sich ihrer verantwortungsvollen Stellung im Lernprozess der zukünftigen Lehrer bewusst ist. In Bezug auf ihre Rolle müssen sich Mentoren auch bewusst sein, dass eigene Wertvorstellungen und Haltungen sowie Einstellungen das Mentoring prägen und beeinflussen (vgl. Schnebel 2014; Zanting et al. 2001). So sehen Studierende einen Zusammenhang zwischen der Freiwilligkeit der Mentorentätigkeit und der Qualität ihrer Betreuung durch den Mentor (vgl. Wildman et al. 1992). Weitere Bedingungen für ein gewinnbringendes Mentoring sind die Berufszufriedenheit und die Innovationsbereitschaft der Praktikumslehrpersonen. Während des Intensiv-

⁶³ Vgl. <http://www.schulpraktische-studien.de/24957.html>.

praktikums erfahren die Studierenden das breite Spektrum an Anforderungen, die mit dem Lehrerberuf verbunden sind und nehmen in diesem Zusammenhang z.B. in Gesprächen mit Mentoren oder durch Äußerungen deren Einstellungen zum und deren Zufriedenheit mit dem Beruf des Lehrers wahr. Die Haltung der Praktikumslehrpersonen in Bezug auf den Beruf hat einen Einfluss auf den Lernprozess im Praktikum, da sich Studierende durch das Praktikum eine Orientierung hinsichtlich der Berufswahl erhoffen (vgl. Gröschner 2012; Korthagen 2010) und sich eine mit dem Beruf unzufriedene Lehrperson negativ auf die Lernbegleitung auswirken kann. Insbesondere die Neugestaltung von Praktika wie die des Intensivpraktikums erfordert ein Maß an Innovationsbereitschaft von der Praktikumslehrperson wie auch von der Praktikumschule. Innovieren wird von der KMK als eigener Kompetenzbereich beschrieben, in dem lebenslanges Lernen als eine Fähigkeit vorausgesetzt wird, um den Anforderungen gerecht zu werden, die ein Lehrer erfüllen sollte (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014; vgl. auch Kap. 2.2.2). Resümierend kann festgehalten werden, dass Lernprozesse im Praktikum von diversen Faktoren beeinflusst werden; besonderen Einfluss auf den Lernprozess nehmen jedoch Mentoren, sodass eine von Vertrauen und Respekt geprägte Beziehung zwischen Mentor und Mentée (vgl. Hascher/Moser 1999, 2001), das professionelle Selbstverständnis und der Berufsethos der Praktikumslehrkraft bei der Lernbegleitung eine entscheidende Rolle spielen. Die Ausführungen verdeutlichen, dass Praktikumslehrpersonen ein besonderes Amt innehaben, dem sie gerecht werden müssen und das durchaus auch mit Schwierigkeiten verbunden sein kann (vgl. Hascher/Moser 2001). So müssen die Studierenden einerseits angeleitet werden, sich in das Berufsumfeld und in die Rolle einer Lehrperson einzufinden, andererseits aber soll der Mentor die Studierenden darin bestärken, ihren eigenen Stil zu entwickeln. Weiter stehen Praktikumslehrer vor der Herausforderung, Studierende ressourcenorientiert und stärkenbasiert zu fördern, gleichzeitig jedoch auch die Schwächen der Studierenden nicht aus dem Blick zu verlieren und bezugnehmend darauf Möglichkeiten der Förderung zu bieten. Situiertes Lernen im Schulalltag ermöglicht den Studierenden zwar originale Erfahrungen; aus dem Blick verloren werden darf aber nicht die eigentliche Aufgabe der Lehrperson, das Unterrichten und Erziehen der Schüler. Eine weitere Schwierigkeit, mit der sich Praktikumslehrkräfte konfrontiert sehen könnten, ist die Innovationsfreude und -bereitschaft der Studierenden sowie deren subjektive Bedürfnisse, welche möglicherweise mit dem Erfahrungswissen des Mentors konkurrieren können. In gleicher Weise kann die Forderung an die Mentoren problematisch sein, die Studierenden einerseits in ihrem Lernprozess zu unterstützen und Hilfen bereitzustellen, auf der anderen Seite jedoch die Möglichkeiten zu bieten, die Fülle der multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufs zu erfahren. Um der anspruchsvollen Rolle des Mentors gerecht zu werden und um einen professionellen Umgang mit

diesen Diskrepanzen gewährleisten zu können, ist es von großer Relevanz, die Praktikumslehrpersonen auf diese Rolle vorzubereiten (vgl. Ganser 1995; Wang/Odell 2002). Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Intensivpraktikums in Zusammenarbeit mit der LMU bereiten Mentoren auf ihre Tätigkeit vor und bieten ihnen Lerngelegenheiten im Hinblick auf das Spannungsfeld, in dem sie sich bewegen. Empirische Untersuchungen zu Trainingsprogrammen und Fortbildungen für Praktikumslehrkräfte konnten positive Effekte auf die Lernbegleitung nachweisen (vgl. Crasborn et al. 2010; Kreis/Staub 2011; Niggli 2005).

3 EMPIRISCHES FORSCHUNGSDESIGN

Nach der Darstellung des Begründungszusammenhangs, des Aufbaus der Arbeit sowie der terminologischen Abgrenzung der für die Arbeit tragenden Begriffe in Kap. 1 wurden in den theoretischen Ausführungen Aspekte erörtert, welche das Intensivpraktikum vor dem Hintergrund verschiedener Professionstheorien beleuchten und Bedingungen aufzeigen, die gegeben sein müssen, um Bildungs- und Professionalisierungsprozesse während des Intensivpraktikums zu fördern. Weiter wurden Emergenzbedingungen beleuchtet und Möglichkeiten diskutiert, diese Bedingungen als Variablen einer Person zu fokussieren und durch Lernprozesse positiv zu beeinflussen (vgl. Kap. 2).

Im folgenden Teil der Arbeit sollen die methodische Konzeption, die damit verbundenen Ziele und das Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung dargelegt werden. Zunächst wird die Forschungsfrage aufgegriffen und präzisiert, um im Anschluss daran, basierend auf den vorangegangenen theoretischen Ausführungen, Leitfragen zu generieren. Sodann werden die Entscheidung für einen qualitativen Forschungsansatz begründet und Gütekriterien qualitativer Forschung dargelegt. Auf Grundlage dieser Kriterien werden die Fallauswahl, das Vorgehen bei der Leitfadenskonnstruktion und die Interviewdurchführung begründet. Anschließend werden die Transkriptionsarbeit sowie der zehnschrittige Datenauswertungsprozess der inhaltlichen Strukturierung dargestellt.

3.1 Forschungsinteresse, Forschungsfrage und Forschungsgegenstand⁶⁴

Um die Verortung eines Forschungsvorhabens in der Methodologie begründen zu können, ist es zunächst einmal notwendig, eine Differenzierung zwischen Forschungsinteresse, Forschungsfrage und Forschungsgegenstand vorzunehmen (vgl. Helfferich 2011) und sich dieser drei Schritte bewusst zu werden. Das Forschungsinteresse der Arbeit entwickelte sich aus der Tatsache heraus, dass die Autorin über fünf Schuljahre Studierende der Ludwig-Maximilians-Universität München

⁶⁴ Kapitelüberschrift Helfferich 2011, S. 26

als Praktikumslehrerin im Intensivpraktikum betreute und dieses Praktikum eine Innovation in Bezug auf Struktur und Inhalt darstellt (vgl. Kap. 1.1.4).

„Sich ein Forschungsthema auf der Grundlage von beruflicher oder persönlicher Erfahrung zu suchen, erscheint vielleicht gewagter, als eines durch einen Themenvorschlag oder Literaturstudien zu finden. Das ist aber nicht notwendigerweise so. Ein Forschungsinteresse, das dem prüfenden Blick der eigenen Erfahrung entspringt, zieht mit größter Wahrscheinlichkeit auch ein erfolgreiches Forschungsbemühen nach sich“ (Strauss/Corbin 1996, S. 21).

Die subjektiven Erfahrungen der Autorin mit dem Intensivpraktikum warfen die Frage auf, ob und wie diese spezielle Praktikumsform die Qualität der Lernprozesse der Studierenden beeinflusst. Forschungsleitend waren die Fragen, welche die subjektive Perspektive der Studierenden fokussieren. Aus diesen Fragen heraus konnte folgende Leitfrage ausdifferenziert werden:

Wie beurteilen Studierende die Wirksamkeit des Intensivpraktikums im Hinblick auf ihre individuell wahrgenommene Professionalisierung?

Im Einzelnen werden folgende Fragestellungen bearbeitet:

1. Inwieweit bietet das Intensivpraktikum die Gelegenheit, Erfahrungen zu sammeln, die im Hinblick auf eine Professionalisierung relevant sind?
2. Wie werden Wahrnehmungen und Erfahrungen im Intensivpraktikum im Hinblick auf die subjektive professionelle Entwicklung verarbeitet?
3. In welcher Art und Weise beeinflussen Emotionen im Intensivpraktikum den individuellen professionellen Entwicklungsprozess?
4. Inwieweit gelingt es im Intensivpraktikum, sich des komplexen Zusammenhangs zwischen Wissen und Können bewusst zu werden?
5. Wie werden die konzeptionellen Bedingungen des Intensivpraktikums von den Studierenden wahrgenommen und bewertet, und welche Lerngelegenheiten innerhalb dieser Konzeption werden besonders betont?

Ausgehend von diesen Forschungsfragen rücken Vorgänge und Situationen, die damit verbundenen Erfahrungen, der Umgang mit persönlichen Schwächen und die individuellen Beschreibungen der Studierenden in Bezug auf ihr Handeln während des Intensivpraktikums in den Mittelpunkt des Interesses. Die subjektive Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf Erfahrungen, Wissen, Reflexion und Persönlichkeit als Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft (vgl. Neuweg 2005) und von der Autorin der vorliegenden Arbeit ergänzt um die Emergenzbedingung Emotion während des Intensivpraktikums stellt den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit dar und „[es] geht darum, wie Subjekte welchen Sinn verleihen“ (Helfferich 2011, S. 30). Die in Kap. 2.4

dargelegten Emergenzbedingungen bilden somit die Grundlage für die im Rahmen der qualitativen Studie durchgeführten Interviews. Die Analyseergebnisse spiegeln die subjektive Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf die Emergenzbedingungen im Rahmen des Intensivpraktikums wider. In Orientierung an diesen Emergenzbedingungen können die forschungsleitenden Fragen weiter ausdifferenziert werden (vgl. Tab. 1) und so eine Grundlage für die Fragen des Interviewleitfadens bieten.

Forschungsrelevante Bedingungen pädagogischer Könnerschaft	Bezugspunkte für die Entwicklung pädagogischer Könnerschaft im Intensivpraktikum	Forschungsleitende Fragen
Wissen	<ul style="list-style-type: none"> - Wechselwirkung von theoretischen Inhalten im Studium und praktischen Erfahrungen während des Intensivpraktikums - situationsabhängige Korrelation verschiedener Wissensarten - Schaffen eines Differenzbewusstseins - Produktivmachen der Differenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie schätzen Studierende den Einfluss von Studieninhalten auf ihr Handeln im Intensivpraktikum ein? - Welche Fragen an die Theorie ergeben sich aus den Erfahrungen in der Praxis? - Welche Rolle nehmen die Begleitveranstaltung an der Universität und der Dozent im Rahmen der Theorie-Praxis-Relationierung ein?
Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit herausfordernden Situationen und Schwierigkeiten - Erfahren der multidimensionalen Anforderungen des Tätigkeitsfeldes einer Lehrperson - Möglichkeiten, um zu experimentieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Erfahrungen können Studierende während des Intensivpraktikums sammeln? - Welche Rolle spielt der Mentor als „erfahrene“ Lehrperson? - Welche Erfahrungen werden von den Studierenden als herausfordernd empfunden? - Welche Möglichkeiten zum Ausprobieren im Schonraum werden gegeben?
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Begleitung und Beratung - Beobachtung - Feedback - Unterstützungsmaßnahmen - Aufheben blinder Flecken - Unterrichtsnachbesprechungen - Analyse von Stärken und Schwächen 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Rolle spielt die Praktikumslehrkraft bei der professionellen subjektiv wahrgenommenen Entwicklung? - Wie erleben Studierende die Zusammenarbeit mit den Praktikumslehrkräften? - Welche Unterstützungsmöglichkeiten werden von den Studierenden wahrgenommen? - Welche Rolle spielen die Begleitveranstaltungen im Hinblick auf die Reflexion? - Welche Gelegenheiten haben Studierende, sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst zu werden?
Emotion	<ul style="list-style-type: none"> - affektive Momente - Wertschätzung - positive Grundstimmung - vertrauensvolle Atmosphäre - Bedeutung sozialer Interaktion - Lernzuwachs bei Schülern - Akzeptanz bei Schülern - Integration in Schule und Kollegium 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie werden Studierende im Intensivpraktikum vom Kollegium, von den Schülern und von der Praktikumslehrkraft aufgenommen? - Wie empfinden Studierende die Atmosphäre an der Praktikumschule? - In welcher Art und Weise beeinflussen Konflikte und Probleme Lernprozesse im Intensivpraktikum?
Persönlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - konstruktivistische Sicht auf Persönlichkeit - Orientierung an individuellen Ressourcen - biografische Aspekte - professionelles Selbst - Lehrerbildung statt Lehrerausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche individuellen professionellen Zielvorstellungen haben Studierende in Bezug auf den Lehrerberuf? - Welche Rolle spielt der biografische Hintergrund für die professionelle Entwicklung? - Wie definieren Studierende das professionelle Selbst nach den Erfahrungen im Intensivpraktikum? - Welche neuen Facetten der eigenen Persönlichkeit werden deutlich?
Lernprozesse	<ul style="list-style-type: none"> - Praktikum als Mehrquellenphänomen <ul style="list-style-type: none"> • Modelllernen • learning by doing • biografisches Lernen - aktive Auseinandersetzung mit Herausforderungen/Anforderungen - Möglichkeit zur Handlungsreflexion - Möglichkeit, Fehler machen zu können - Möglichkeit, Lernbedarfe zu erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie können diese Erfahrungen zu Lernanlässen werden? - Welche Möglichkeiten haben Studierende, an ihren Schwächen bzw. mit ihren Stärken zu arbeiten? - Werden sich die Studierenden ihrer Entwicklungsaufgaben bewusst?

Tab. 1: Forschungsleitende Fragen, Quelle: eigene Darstellung

Die Intention dieser Untersuchung liegt in der Exploration der wissens- und fähigkeitsbasierten subjektiven Erfahrungen während des Intensivpraktikums als Beitrag zur individuellen Professionalisierung. Aus den Ergebnissen können Rückschlüsse gezogen werden, welche Möglichkeiten bestehen, die Gestaltung des Intensivpraktikums weiter in der Art und Weise zu optimieren, dass dieses von Studierenden als Beitrag zur individuellen Professionalisierung gesehen werden kann. Um die Stellung des vorliegenden Forschungsprojekts innerhalb der Forschungstradition in Hinblick auf Praktika zu verdeutlichen, wird im Folgenden ein Überblick über empirische Untersuchungen zu Praktika gegeben (vgl. Hascher 2012a; Hascher/Neuweg 2012); eine intensive Diskussion der fachwissenschaftlichen Ergebnisse soll an dieser Stelle jedoch nicht erfolgen, da diese in Bezug auf die Forschungsfrage nicht zielführend wäre. Der Überblick soll aufzeigen, dass die Wirkungen des Praktikums die Forschung bereits seit über 60 Jahren beschäftigen und soll die Verortung des vorliegenden Forschungsvorhabens explizieren. In Anlehnung an Hascher lassen sich folgende Forschungsschwerpunkte herausstellen (vgl. Hascher 2012a):

Studien zu Praktika gibt es zwar bereits seit den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in der Lehrerbildung; der Fokus der Forschung verlagerte sich jedoch.

In den ersten 10 bis 15 Jahren, in denen die Wirksamkeit des Praktikums in der Lehrerbildung erforscht wurde, kamen bereits grundlegende Fragen unter anderem hinsichtlich der Gestaltung und der Effekte von Praktika im Hinblick auf die professionelle Entwicklung auf. In den 70er Jahren wurden bei den Studien besonders auch negative Aspekte von Praktika in den Forschungsmittelpunkt gestellt. Thematisiert wurden hier beispielsweise die Probleme, die zwischen Praktikanten und Praxislehrpersonen auftreten können sowie der Praxisschock im Praktikum. Das Resümee dieser Studien halten Tabachnik et al. wie folgt fest:

“There is no justification in our results for the naive notion that practical school experiences must be useful in introducing students to a wide range of teaching abilities. Nor can it be taken for granted the time spent in classrooms will illuminate for students relationship between what teachers do and purposes and consequences of teaching” (Tabachnik et al. 1979-1980, S. 27).

Die Ergebnisse der nun folgenden Forschungslage in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts werden von Dick folgendermaßen resümiert:

„Während die Großzahl der Studierenden die Praktikumszeit als enorm wichtig einschätzt, stimmen die Resultate der Effizienz eher skeptisch; diese können etwa folgendermaßen zusammengefasst werden: Veränderungen ‚geschehen‘ tatsächlich, und zwar in zunehmendem Masse in Richtung der Verbesserung von technischen Fähigkeiten, aber auch in der gleichzeitigen Abkehr von Theorien und Konstrukten; und gravierender noch, einer Abkehr vom ‚Experimentieren‘ hin zu vermehrter ‚Kontrolle‘ [...]“ (Dick 1996, S. 151).

Hinsichtlich der Einschätzung und Beurteilung von Lernprozessen während der Praktika gelten diese älteren Studien jedoch insgesamt als wenig ergiebig (vgl. auch Bach 2013).

Die wichtigsten Ergebnisse der Studien aus jüngerer Zeit, vor allem im deutschsprachigen Raum, in Bezug auf die Wirksamkeit von Praktika, werden in den nachfolgenden Ausführungen mit Rekurs auf Hascher zusammengefasst dargestellt (vgl. Hascher 2013) und ergänzt:

Studierende übernehmen in Praktika teilweise unreflektiert unterrichtliche Handlungsweisen ihrer Praktikumslehrpersonen; so werden wichtige Lernchancen vergeben (vgl. Chitpin et al. 2008; Hascher 2005b, 2007; Schnebel 2009). Zudem kann sowohl eine Kompetenzüberschätzung (vgl. Hascher et al. 2004; Schubarth et al. 2011) als auch eine Kompetenzentwicklungsüberschätzung (Bach et al. 2010; Bodensohn/Schneider 2008; Boekhoff et al. 2008; Hascher et al. 2004; Moser/Hascher 2000) festgestellt werden. Eine Kompetenzüberschätzung scheint jedoch ein allgemeines Problem von Praktika in unterschiedlichen Studiengängen zu sein (vgl. Schubarth et al. 2011). Weiter wurde von Hascher in einer Studie nachgewiesen, dass die positiven Urteile der Studierenden über die Wirksamkeit von Praktika retrospektiv kritischer ausfielen; vor allem die Beurteilung der Praktikumslehrpersonen durch die Studierenden erfolgte differenzierter. Es kann also nicht nur von einer „Ent-mystifizierung“ (Hascher 2006b, S. 144), sondern auch von einer „Ent-idealisierung“ (ebd.) gesprochen werden. Studien von Boekhoff et al. 2008 und von Müller 2010 bestätigen diese Ergebnisse. Zudem konnten empirische Untersuchungen aufzeigen, dass die Wirksamkeit von Praxisphasen abhängig von der Qualität der Vorbereitung, Begleitung und Auswertung ist, also von der Betreuungsqualität (vgl. Abel et al. 2008; Hascher et al. 2012; Hascher/Moser 2001; Kreis/Staub 2007; Schubarth et al. 2011). Bezüglich der Dauer von Praktika konnte aus der Studie zum Praxisjahr Biberach, KOPRA (Kompetenzentwicklung im Praxisjahr), folgendes Ergebnis festgestellt werden:

„Das Praxisjahr ist zur Entwicklung der professionsspezifischen Kompetenz nicht grundsätzlich besser geeignet als kürzere Praxisformen [...] Die Qualität des Praxisbezuges bestimmt sich demnach nicht in der Quantität der Praxislernangebote, sondern vor allem in der Art der Unterstützung und der didaktischen Gestaltung der Lernprozesse“ (Kucharz 2009, S. 187f.).

Müller konnte in ihrer Untersuchung zur Wirksamkeit von Langzeitpraktika feststellen, dass die Dauer des Praktikums dazu beitragen kann, theoretische Phasen in der Lehrerbildung höher wertzuschätzen (vgl. Müller 2010). Bei aktuellen Forschungsprojekten können drei Schwerpunkte eruiert werden (vgl. ebd.): So fokussieren einige Untersuchungen auf die Kompetenzmessung im Praktikum (vgl. Bach 2013; Gröschner/Schmitt 2012; König et al. 2012; Schubarth et al. 2011). In diesem Zusammenhang können die Projekte VERBAL (Verbesserung der Beratungsqualität bei der

Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden) (vgl. Balzer et al. 2004), das Nachfolgeprojekt REBHOLZ (Report beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung in Landau) (vgl. Bodensohn/Schneider 2006, 2007, 2008; Schneider/Bodensohn 2008), das KLiP-Projekt (Kompetenzerfahrung und Lernerfahrung im Praktikum) (Gröschner/Schmitt 2008, 2009, 2010) oder das Projekt ProPrax (Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten) (vgl. Schubarth et al. 2011) und das Forschungsprojekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika) (vgl. Bach et al. 2010) genannt werden.

Andere Projekte stellen die Kompetenzentwicklung und somit die Lernprozesse der Studierenden bei ihren Studien in den Mittelpunkt (vgl. Abel et al. 2007, 2008; Kreis 2012; Niggli et al. 2008; Schnebel 2009; Schüpbach 2007).

Als dritter Schwerpunkt lassen sich Forschungen zur Kompetenzförderung identifizieren, in deren Bereich die Interventions- bzw. Implementationsforschungen fallen (vgl. Arnold et al. 2011; Bosse/Messner 2008; Dörr et al. 2009; von Felten 2005).

Die Zusammenschau präzisiert die Stellung des vorliegenden Projekts im Forschungsfeld Praktikum. Dieses Forschungsprojekt reiht sich in die Studien zur Kompetenzentwicklung ein und nimmt Lernprozesse in den Blick. Eine Verortung des vorliegenden Projektes lässt sich darüber hinaus über eine Einteilung von Studien nach der Systemperspektive (vgl. Bronfenbrenner 1981) vornehmen. Diese Kategorisierung in Makro-, Meso- und Mikroebene ist auf Hascher zurückzuführen (vgl. Hascher 2012a). Es zeigt sich, dass der Schwerpunkt des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit weder die Makroebene beleuchtet, welche die Lehrerbildungssysteme fokussiert, noch die Mesoebene, deren Fokus auf dem Vergleich der Wirksamkeit unterschiedlicher Praktikumsformen und auf der Untersuchung der verschiedenen Perspektiven von am Praktikum Beteiligten liegt. Der Fokus liegt vielmehr auf der Mikroebene. Diese „Forschungsperspektive richtet sich [...] hier auf individuelle Lernprozesse [...]“ (Hascher 2012a, S. 120) und stellt folgende Forschungsfragen in den Mittelpunkt:

„Welche Lernprozesse vollziehen sich im Praktikum? Von welchen Erfolgen einerseits, Misserfolgen und Fehlern andererseits wird berichtet? Welche positiven Erlebnisse bewegen die Studierenden, welche Rolle spielen Emotionen in diesem Lernprozess? Welche Rückmeldung erhalten Studierende? Worauf ist es zurückzuführen, dass Studierende dazulernen, kompetenter werden? Wie arbeiten Studierende und Praxispersonen zusammen?“ (ebd.).

Die Besonderheit des vorliegenden Projekts liegt nicht nur darin, dass die individuellen Erfahrungs- und Lernprozesse des Einzelnen im Mittelpunkt stehen, sondern auch darin, dass die spezi-

elle Praktikumsform und deren Auswirkungen auf den Erfahrungs- und Lernprozess beleuchtet werden.

3.2 Untersuchungsdesign – methodisches Vorgehen

Um die forschungsleitenden Fragen, welche erfahrungsbasierte und emotionale Aspekte fokussieren, bearbeiten zu können, wurde nach einem Forschungsdesign gesucht, das es ermöglicht, „so weit wie möglich offen zu bleiben für die subjektiven Relevanzsetzungen der untersuchten Personen“ (Kruse 2011, S. 11). Offenheit gilt als eines der wichtigen Verfahrensprinzipien qualitativer Forschung (vgl. ebd.); dennoch schließt das qualitative Forschungsparadigma einen Theoriebezug mit ein und beinhaltet ein Wechselspiel zwischen deduktiver und induktiver Datenanalyse. So werden zu Beginn des Forschungsprozesses forschungsleitende Annahmen formuliert und expliziert, um sensibel in den Prozess der Erhebung, Interpretation und der Auswertung miteinbezogen zu werden (vgl. ebd., S. 338f.). Dieser iterativ-zyklische, induktiv-deduktive Prozess (vgl. ebd.), bei dem sich Datenerhebung und Datenauswertung immer wieder wechselseitig beeinflussen, stellt die Grundstruktur der rekonstruktiven Forschung dar. Der Kreislauf aus der Überarbeitung und Anpassung theoretischer Überlegungen und eigener Antizipationen im Verlauf der Auseinandersetzung mit den Daten führt sukzessiv zur Erkenntnis (vgl. Kruse 2011). Die Hypothesenfindung zu Beginn des Forschungsprozesses dient sowohl dazu, für den Forschungsgegenstand relevante Einzelfaktoren aufzudecken, als auch dazu, Zusammenhänge dieser Faktoren aufzuzeigen (vgl. Mayring 2008). Im folgenden Kapitel wird die Entscheidung für ein qualitatives Forschungsdesign begründet, und grundlegende Prinzipien der rekonstruktiven Forschung werden erläutert.

Begründung des qualitativen Zugangs⁶⁵

Während das Erkenntnisinteresse der empirisch-quantitativen Forschung darauf abzielt, Hypothesen über Abhängigkeiten, Bedingungen und Zusammenhänge zu prüfen, werden empirisch-qualitative Forschungsmethoden den hypothesen- und theoriegenerierenden Verfahren zugerechnet (vgl. Bennewitz 2013). In Abgrenzung zu den quantitativen Verfahren dient die qualitative Forschung dazu, „Sinn oder subjektive Sichtweisen“ (Helfferich 2011, S. 21; Hervorhebung i. O.) zu

⁶⁵ Vgl. auch Kapitel 1.1.5.

rekonstruieren. Quantitative Forschung gestaltet sich nach dem Prinzip der Standardisierung, und das Erklären von Sachverhalten steht im Vordergrund (vgl. Kruse 2011). Demgegenüber sucht man „[i]n der qualitativen Forschung [...] die Konstruktionen von Welt, die Haltungen, Handlungen und Interaktionen zu Grunde liegen, zu rekonstruieren“ (Friebertshäuser/Langer 2013, S. 437). Die Entscheidung für einen qualitativen Zugang im Hinblick auf das Forschungsthema verlangt zunächst nach einem Verständnis der zentralen erkenntnistheoretischen, methodologischen Prämissen und methodischen Verfahrensprinzipien (vgl. Kruse 2011), welche in folgendem Zitat verdeutlicht werden und die den „kleinste[n] gemeinsame[n] Nenner der qualitativen Forschungstraditionen“ (ebd., S. 9) verdichtet zusammenfassen (vgl. ebd., Helfferich 2011):

„Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt‘ und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit. Sie bemüht sich dabei, ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern. Dabei vermeidet sie soweit wie möglich, bereits durch rein methodische Vorentscheidungen den Bereich möglicher Erfahrung einzuschränken oder rationalistisch zu ‚halbieren‘. Die bewusste Wahrnehmung und Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit den ‚Beforschten‘ als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses ist eine zusätzliche, allen qualitativen Ansätzen gemeinsame Eigenschaft: Die Interaktion des Forschers mit seinen ‚Gegenständen‘ wird systematisch als Moment der ‚Herstellung‘ des ‚Gegenstandes‘ selbst reflektiert“ (Kardorff 2012, S. 4).

So wird im oben aufgeführten Zitat zunächst das Prinzip des Verstehens herausgestellt, das im Gegensatz zum Prinzip des Erklärens im Rahmen der quantitativen Forschung steht. Dieses Prinzip versucht der vom Subjekt konstruierten Wirklichkeit gerecht zu werden. Als weitere, für den Erkenntnisprozess entscheidende Prinzipien werden sowohl das der Offenheit als auch die Prinzipien der Kommunikation, der Reflexivität und der Fremdheit herausgestellt (vgl. Helfferich 2011). Fremdheit bedeutet in diesem Kontext „die Anerkennung der Differenz und der wechselseitigen Fremdheit der Sinnsysteme von Interviewenden und Erzählenden“ (ebd., S. 24). Das Prinzip der Reflexivität bezieht sich auf den Verstehensprozess hinsichtlich der eigenen Rolle während des Interviews sowie auf den Verstehensprozess während der Interpretation der Interviews (vgl. ebd.). Ausgehend von der Fragestellung, welche die individuelle Professionalisierung der Studierenden fokussiert, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, da ein quantitativer Zugang mit standardisierten und geschlossenen Fragen der „Subjektbezogenheit“ (Mayring 2008, S. 19) der Forschungsfrage nicht gerecht wird. Das Ziel der Forschungsstudie besteht in der Rekonstruktion individueller Lernprozesse im Hinblick auf die im Intensivpraktikum gewonnenen Erfahrungen der Studierenden. Die Binnensicht der Studierenden auf ihre individuellen Emotionen und Lernprozesse erfordert Fragen nach dem „Wie“ sowie eine Offenheit diesen Erfahrungen gegenüber und

ein Verstehen derselben. Vorformulierte Antwortkategorien eines standardisierten Fragebogens können diesen Ansprüchen nicht genügen und ignorieren die „Feinheiten der von den Versuchspersonen gebrauchten Bedeutung“ (Cicourel 1974, S. 155). Das vorliegende Forschungsprojekt rückt die Vorgänge im Intensivpraktikum wie auch die individuelle Sicht auf Probleme, Stärken und Schwächen in Zusammenhang mit schulpraktischem Handeln in den Fokus der Betrachtung. Zentral sind Aussagen über individuelle Entwicklungen im Hinblick auf die wahrgenommene Professionalisierung. Diese Überlegungen verdeutlichen, dass die Studierenden mit ihrer Sicht auf die multidimensionalen Anforderungen des Intensivpraktikums und den daraus resultierenden Erfahrungen im Mittelpunkt stehen.

Gütekriterien qualitativer Forschung

^{3.2.2} Auch in diesem Kapitel soll eine Abgrenzung von qualitativer zu quantitativer Forschung vorgenommen werden, um den Vorbehalten gegenüber der Gültigkeit qualitativer Daten entgegenzutreten. In gleicher Weise soll aufgezeigt werden, dass sich die Gütekriterien qualitativer Forschung zwar an den grundsätzlichen Gütekriterien jeder Forschung, Systematik, Transparenz, methodischer Kontrolle und kritischer Reflexion (vgl. Kruse 2011) orientieren; eine Messbarkeit der Güte der Ergebnisse im Sinne eines deduktiv-normologischen Paradigmas ist jedoch nicht möglich (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsstudien, die – auch aufgrund großer Stichproben – repräsentative Befunde und verallgemeinerbare Ergebnisse zusichern (vgl. Prengel et al. 2013), widmet sich die qualitative Forschung den subjektiven Wirklichkeiten, also der konstruierten Wirklichkeit einzelner Subjekte.

„Es geht [...] darum, Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen zu verstehen. Um die Einzigartigkeit eines Menschen zu erfassen, genügt es nicht, ihn als Funktions- oder Symptomträger, Repräsentanten eines Phänomens oder Teil eines bereits klassifizierten Mechanismus zu betrachten, denn Menschen geben ihrem Leben Sinn und Bedeutung, sie verhalten sich eigenwillig und spontan, lassen sich nicht in vorgestanzte Schablonen pressen, fordern stets wieder unsere Fähigkeit zur Neuinterpretation und Neubetrachtung heraus“ (Prengel et al. 2013, S. 34f.).

Dieses konstruktivistische Grundverständnis qualitativer Forschung spiegelt sich auch in den Gütekriterien rekonstruktiven Forschungsvorgehens wider. Diese sind jedoch in einer strukturellen Analogie zu den klassischen Kriterien quantitativer Forschung, Objektivität, Reliabilität sowie Validität zu sehen (vgl. Kruse 2011), wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

Das erste, zentrale Gütekriterium, die Intersubjektivität, zeigt Analogien zum Kriterium der Objektivität und kann im Forschungsprozess gewährleistet werden, indem alle Forschungsschritte expli-

ziert und dokumentiert werden. Für die Situation des Interviews selbst kann intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch eindeutige Regeln für das Verhalten des Interviewers und bei der Dokumentation sowie für den Umgang mit besonderen Interviewsituationen ermöglicht werden (vgl. Helfferich 2011).

Dem Kriterium der Reliabilität wird durch die Konsistenzregel entsprochen, d.h. innerhalb der bei diesem Forschungsprojekt angewandten qualitativen Inhaltsanalyse soll eine methodische Replizierbarkeit durch eine möglichst eindeutige und differenzierte Kategorienbildung gewährleistet werden (vgl. Mayring 2010, S. 120f.), wodurch eine Zufälligkeit oder Momentaufnahme vermieden wird. In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen der vorliegenden Studie die Reliabilität durch eine Analysegruppe⁶⁶ überprüft, indem die Inhaltsanalyse im Hinblick auf die Leseart des Textes abgeglichen wurde (Intercoderreliabilität). Da das Kategoriensystem in diskursiver Art und Weise überprüft wurde, fanden auch die Kriterien der kollegialen wie auch kommunikativen Validierung Entsprechung (vgl. Kruse 2011).

Die Konsistenzregel findet sich auch bei dem Kriterium der internen Validität bei der qualitativen Datenauswertung wieder: „Eine Leseart eines Textes kann dann als ‚gültig‘ betrachtet werden, wenn diese konsistent mit dem gesamten Text ist“ (Kruse 2011, S. 267). Die externe Validität (Repräsentativität der Forschungsergebnisse) findet im Bereich der qualitativen Forschung keine Entsprechung. Ziel des qualitativen Zugangs ist nicht die statistische Repräsentativität der Daten, sondern die Repräsentation. „Nicht die Verallgemeinerbarkeit eines Falles wird angestrebt, sondern die *authentische Repräsentation* eines Falles“ (Kruse 2011, S. 267, Hervorhebung i. O.). Das in diesem Zusammenhang entscheidende Kriterium der Stichprobe (Sample) wird im folgenden Kapitel erläutert.

3.3.1

3.3 Datenerhebung

Stichprobe

Wie bereits in Kap. 3.2.2 dargelegt, liegt das Ziel der qualitativen Forschung darin, „[...] ob und wie das Allgemeine im Besonderen zu fassen ist“ (Helfferich 2011, S. 173) und nicht in der statistischen Repräsentativität. Dennoch intendiert die qualitative Forschung, eine relative Verallgemeine-

⁶⁶ Vgl. Kapitel 3.4.3.1.

rung anzustreben (vgl. Kruse 2011). Um einen repräsentativen Grad der Verallgemeinerung der rekonstruktiven Analysen zu realisieren, wird in der Methodenliteratur eine Stichprobengröße von $10 \leq n \leq 100$ angegeben (vgl. ebd.). Durch eine kriteriengeleitete, bewusste Fallauswahl wird es möglich, auch „die Heterogenität des Untersuchungsfeldes“ (Kruse 2011, S. 86) einzufangen. Die Abbildung von Heterogenität und Varianz gelingt, indem das Prinzip der maximalen strukturellen Variation, das kontrastierende Sampleverfahren, angewandt wird (vgl. ebd.). In der qualitativen Forschung werden zwei Strategien unterschieden, welche diesem Prinzip gerecht werden: Während bei dem auf Glaser/Strauss zurückzuführenden „theoretical sampling“ (Glaser/Strauss 1998, S. 53ff.) Fälle schrittweise im Verlauf der Feldforschungsphase und auf Basis der sich entwickelnden Theorie ausgewählt werden (vgl. Kruse 2011), werden bei der Strategie des qualitativen Stichprobenplans, auch als selektives Sampling bezeichnet (vgl. Lamnek 2010), Fälle vorab festgelegt (vgl. Kruse 2011). Im Hinblick auf die Auswahl eines Sampleverfahrens wurde im Rahmen der Untersuchung auf das selektive Sampling rekurriert (vgl. Lamnek 2010). Der Zugang zum Forschungsfeld erfolgte über den Leiter des Praktikumsamtes, Herrn Dr. Clemens Schlegel, der als „Gatekeeper“ (Kruse 2011, S. 93; Lamnek 2010, S. 351; Merrens 2003, S. 101) das Forschungsanliegen der Autorin an die Teilnehmer des Intensivpraktikums der Schuljahre 2008/2009 bis 2012/2013 per Mail weiterleitete.⁶⁷ Auf diesen Zeitraum wurde zurückgegriffen, da die Daten der Teilnehmer der verschiedenen Lehramtsstudiengänge aus diesen Jahren über das Praktikumsamt noch verfügbar und die Studierenden im Jahr der Datenerhebung aufgrund der Regelstudienzeiten der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge noch erreichbar waren. Insgesamt 60 Studierende – acht Studierende des Lehramts an Gymnasien, eine Studierende des Lehramts an Realschulen, elf des Lehramts an Förderschulen, sechs des Lehramts an Mittelschulen und 34 des Lehramts an Grundschulen – erklärten sich bereit, an der Studie mitzuwirken. Die geringe Anzahl an Studierenden der Lehrämter für Realschulen und Gymnasien lässt sich mit der Einführung des Intensivpraktikums erstmalig zum Schuljahr 2011/12 erklären.⁶⁸ Um innerhalb dieser Stichprobe eine möglichst große Variation sicherzustellen, wurden Fälle ausgewählt, welche prägnante und unterschiedliche Merkmale aufweisen, die im Hinblick auf die Forschungsfragen relevant sein können. Das Prinzip

⁶⁷ Die Autorin kommunizierte ihr Forschungsanliegen in schriftlicher Form, vgl. Kapitel 6.1.

⁶⁸ Das Intensivpraktikum für das Lehramt an Grund-, Mittel- und Förderschulen wurde bereits zum Schuljahr 2006 eingeführt.

der maximalen Kontrastierung sollte bei der vorliegenden Untersuchung dadurch Entsprechung finden, dass sich unter den Studierenden, die sich bereit erklärt hatten, an der Studie mitzuwirken, wesentliche, auf theoretischen Grundannahmen basierende Merkmalsausprägungen⁶⁹ finden ließen und auch klassische Merkmale wie zum Beispiel Alter und Geschlecht ausdifferenziert werden konnten. So wurden vor Beginn der Datenerhebung diese Merkmale in Erfahrung gebracht, um hinsichtlich der Merkmalsausprägungen eine maximale Kontrastierung zu erreichen und eine kriteriengeleitete Auswahl der Studierenden zu ermöglichen.

Trotz intensiver Bemühungen konnte die geplante Stichprobe jedoch nicht realisiert werden. Einerseits mangelte es an der Interviewbereitschaft einiger Studierender, andererseits an der Bereitschaft, Relevanzsituationen während des Intensivpraktikums bereits vor Interviewdurchführung schriftlich zu fixieren, sodass nach erneuter Kontaktaufnahme zur konkreten Terminabstimmung schließlich noch 20 Studierende rekrutiert werden konnten. Eine Nachrekrutierung wurde versucht, jedoch ohne Resonanz.⁷⁰ Letztlich stellte sich die Stichprobe folgendermaßen dar (vgl. Tab. 2):

⁶⁹ Für die Forschungsfrage relevante Merkmalsausprägungen waren: Teilnahme an unterschiedlichen Konzeptionen während des Intensivpraktikums (Help&Learn, ZSePra), Besuch verschiedener Begleitseminare, unterschiedliche Praktikumsschulen, Variation im Dienstalter der Mentoren, modularisiert Studierende, nicht-modularisiert Studierende, d.h. Studierende mit Studienbeginn vor dem Wintersemester 2010/11, zusätzliche pädagogische Praxiserfahrung (u.a. Nachhilfe, Arbeit bei den Pfadfindern), unterschiedlicher zeitlicher Abstand zum Intensivpraktikum und unterschiedliches Alter der Befragten.

⁷⁰ Die mangelnde Resonanz auf erneute Rekrutierungsversuche legten bei der Autorin die Vermutung nahe, dass Studierende einerseits während der Sommermonate nicht erreichbar waren bzw. während des Semesters nicht bereit waren, sich an den zeitintensiven Interviews zu beteiligen.

Schuljahr	TN alle weiblich	Arbeit in der Jugendgrup- pe/Nach-hilfe	zSP/zFP	modularisiert Studierende	nicht modularisiert Studierende	Kon- inner- septionen halb des IP	eigene GS	Begleitseminar				studiertes Unterrichtsfach					Dienstalter Mentoren			
								Help&Learn	ZSePra	SK	D	B	GSP	S P H	M	D	E	S K	16	5
09/10	4 GS	2	4		4					2	1	1			3	1	1	1	2	1
10/11	4 GS	1	4		4		1		3		1		2	3	2	1				4
11/12	6 GS	1	6	6		2		1	1		4		1		1	1	2	3	1	
12/13	4 GS 2 FÖ			6		2					6	2		1		1		5	1	
insgesamt	20	4	14	12	8	2	2	1	1	6	1	12	2	3	7	4	4	3	10	7

TN: Teilnehmer

GS: Grundschule

FÖ: Förderschule

zSP: zusätzliches studienbegleitendes Praktikum/zFP: studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum

ZSePra: Zusammenarbeit Seminar – Praktikum

IP: Intensivpraktikum

SpH: Sprachheilpädagogik

E: Englisch

B: Biologie

M: Mathematik

D: Deutsch

SK: Sozialkunde

GSP: Grundschulpädagogik

Tab. 2: Überblick über die Stichprobe; Quelle: eigene Darstellung

So wurden insgesamt 18 Studierende des Lehramts an Grundschulen und zwei Studierende des Lehramts an Förderschulen im Zeitraum vom 08.08.2013 bis 19.09.2013 interviewt. Die Altersspanne der Teilnehmer reichte von 22 bis 26 Jahren; ein Migrationshintergrund wurde von einer Studierenden erwähnt. Das Ziel, innerhalb des Samples beide Geschlechter einzubeziehen, konnte nicht erreicht werden. Dies ist jedoch auch auf die Geschlechterverteilung innerhalb der weiblich dominierten Studentenschaft in dem Studiengang des Lehramts an Grundschulen zurückzuführen.

Interviewform

„Da die Wahl der Interviewmethode [...] selbst Auswirkungen auf die Forschungsergebnisse [hat]“ (Kruse 2011, S. 58), scheint eine Begründung und Darstellung der für die Forschungsstudie ausgewählten Methode nicht unerheblich.⁷¹

⁷¹ Da in der qualitativen Forschung eine Vielzahl an unterschiedlichen Methoden zu finden ist, soll an dieser Stelle in Anlehnung an Kruse 2011 und Helfferich 2011 ein kurzer Überblick über verschiedene Interviewformen gegeben

Das problemzentrierte Interview

Die Intention der Studie besteht darin, die Erfahrungen und Einschätzungen der Studierenden im Hinblick auf das Intensivpraktikum in den Fokus des Forschungsprojekts zu stellen; aus diesem Grund wurden Einzelinterviews als Erhebungsinstrument gewählt. So war es möglich, einen Zugang zu den Studierenden und zu ihren Konstruktionen von Welt, die ihren Handlungen, Werthaltungen grundgelegt sind, zu erhalten (vgl. ebd.). Die Studierenden werden bei dieser Untersuchung bewusst als Kommunikationspartner ernst genommen und sollen „dadurch zur konstruktiv-kritischen Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien motiviert werden“ (Geigle 2011, S. 187). Der Forschungsfrage folgend wurde aus dem Datenmaterial die subjektive Sicht der Studierenden auf die Emergenzbedingungen rekonstruiert. Diese Bedingungen wurden bereits im theoretischen Fundamentum analysiert und erörtert, sodass auf Grundlage dieser ausgewählten und für die Forschungsfrage relevanten Aspekte Leitfragen generiert werden konnten. Da das problemzentrierte Interview „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität [zielt]“ (Witzel 2000, S. 1), dennoch auch theoretische Überlegungen miteinbezieht, fiel die Entscheidung der Autorin auf diese Art der qualitativen Interviewforschung. Diese Variante qualitativer Forschung ist durch ein induktiv-deduktives Wechselspiel gekennzeichnet. Einerseits wird die zu interviewende Person mit ihren Erfahrungen und Emotionen in den Fokus des forschungsmethodischen Zugangs gerückt, um eine Offenheit zu gewährleisten und keine vorab formulierten Hypothesen zu verfestigen. Andererseits wird beim problemzentrierten Interview auf theoretische Grundannahmen rekurriert. Die „Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers“ (Lamnek 2010, S. 333) steht im Mittelpunkt dieser Interviewform, die durch die Prinzipien Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung (vgl. Witzel 2000) gekennzeichnet ist:

werden: Während das narrative Interview eine nicht-gesprächsführende Struktur aufweist, stehen bei der Methode des fokussierten Interviews die Gesprächsführung und ein text- sowie problemorientiertes Sinnverstehen im Mittelpunkt. Das Experteninterview rückt vor allem das expertisearartige Sinnverstehen in das Zentrum der Untersuchung, die ethnographische Interviewführung übt sich in alltagsorientierter Gesprächsführung, und das Gruppendiskussionsverfahren stellt das interaktionsorientierte Sinnverstehen in den Fokus der Erhebung. Das problemzentrierte Interview bezieht sich auf das „objektive Vorwissen“ (Kruse 2011, S. 60) und basiert auf einem problemorientierten Sinnverstehen.

- **Problemzentrierung:** Es wird auf das Vorwissen des Interviewers in Bezug auf die Problemstellung während des Interviews rekurriert, um die Erklärungen der Interviewten besser nachvollziehen zu können und um durch gezieltes Nachfragen den Fokus auf das Forschungsproblem richten zu können.
- **Gegenstandsorientierung:** Dieses Prinzip stellt den zu untersuchenden Gegenstand und den zu Interviewenden in den Mittelpunkt. Eine flexible Auswahl der Methoden wie auch der Gesprächstechniken je nach Anforderung des Gegenstandes oder der speziellen Bedürfnisse der Interviewpartner steht hierbei im Vordergrund.
- **Prozessorientierung:** Besonders während des Kommunikationsprozesses in der Interviewsituation wird ein Frage-Antwort-Spiel durch Offenheit vermieden. Die Gesprächsentwicklung wird durch die Möglichkeit von Nachfragen und Korrekturen gefördert, sodass der Interviewpartner zusammen mit dem Interviewer die eigene Darstellung des Problems weiterentwickelt.

Die Leitfadenerstellung

^{3.3.2.2} Um im Rahmen der Arbeit sowohl dem Grundsatz der Offenheit als auch dem der Strukturierung gerecht zu werden, orientierte sich die Autorin bei der Entwicklung des Leitfadens für das problemzentrierte Interview an der SPSS-Methode nach Helfferich (vgl. ebd. 2011). Das Kürzel SPSS steht für die vier im Folgenden dargelegten Schritte der Leitfadenerstellung Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren (vgl. ebd.). Betont werden soll, dass die einzelnen Phasen dieses Modells nicht statisch gesehen werden dürfen; im tatsächlichen Ablauf der Leitfragenerstellung sind die Phasen zirkulär miteinander verbunden (vgl. Kruse 2011). Dieses Faktum wird bei der folgenden Darstellung veranschaulicht:

1. Sammeln von möglichst vielen Fragen vor dem Hintergrund der Fragestellung zum Forschungsvorhaben. In dieser Phase sind Fragen zur inhaltlichen Relevanz sowie Fragen formalen Charakters irrelevant. Entscheidend ist, eine möglichst umfangreiche Fragenmaterialsammlung zu erstellen und dabei gleichzeitig eigene Fragestellungen noch einmal aufzugreifen und wissenschaftliche Forschungsergebnisse sowie Fachliteratur einzubeziehen, welche in Bezug zur Forschungsgegenstand zu sehen sind (vgl. Helfferich 2011; vgl. Kruse 2011).

In diesem Stadium akkumulierte die Autorin aufgrund von Literaturrecherchen und eigenen Erfahrungen als Praktikumslehrerin eine Reihe von Fragen. In gleicher Weise trugen informelle Gespräche mit ehemaligen Praktikanten und Studierenden in den Seminaren

sowie Praktikumsleitfäden von Teilnehmern des Intensivpraktikums zu einer Erweiterung des Fragenpools bei. Weitere Informationen ergaben sich durch diverse Treffen mit dem Leiter des Praktikumsamtes, Herrn Dr. Schlegel, durch einen runden Tisch mit Praktikumslehrkräften und durch die Studien von Sigel (vgl. ebd. 2011) und Schlegel (vgl. ebd. 2013a). Zudem konnte in verschiedenen Sitzungen des Doktorandenkolloquiums durch den Austausch in der Arbeitsgruppe eine „assoziative Breite entwickelt“ (Kruse 2011, S. 81) werden.

2. Prüfen dieser Fragen unter besonderer Berücksichtigung der Relevanz der Fragestellungen bezüglich des Forschungsvorhabens. Dieser Schritt vergegenwärtigte noch einmal das eigene Forschungsinteresse sowie eigene Vermutungen zum Forschungsthema und führt dazu, ein Interesse an einer Erhebung zu entwickeln, die diese Vorannahmen entweder bestätigen oder revidieren sollte.

Das große, in Phase 1 entstandene Repertoire an Fragen wurde nun von der Autorin auf die Eignung in Bezug auf die Forschungsfrage überprüft, wobei der informelle Austausch mit den am Intensivpraktikum involvierten Personen auch dazu führte, einige Fragestellungen zu überprüfen oder auch neue Fragen in Bezug auf den Forschungsgegenstand zu formulieren.

3. Sortieren der verbleibenden Fragen und Aufteilung in Leitfragen, Aufrechterhaltungsfragen und konkrete Nachfragen, welche im vorliegenden Forschungsprojekt in erzählungs- und verständnisgenerierender Art (vgl. Witzel 2000) erfolgten.⁷²

Auch in dieser Phase wird der wenig statische Charakter dieses Modelles deutlich. Sowohl das Zusammentragen der Fragen als auch die Prüfung derselben beeinflusste bereits die ungefähre Einordnung von Fragen in die unterschiedlichen Fragetypen des Leitfadens.

4. Subsumieren der einzelnen Frageformen unter der Prämisse, eine Erzählaufforderung zu finden, die den Teilnehmer an der Studie evoziert, multidimensionale Aspekte des Forschungsthemas anzusprechen. Sollte der Erzählimpuls nicht die gewünschten Erfolge erzielen, wird während der Erhebung auf die erzählungs- und verständnisgenerierenden Fragen rekuriert.

⁷² Siehe auch Kapitel 3.3.2.3.

Der Interviewleitfaden

Die drei, in Kapitel 3.3.2.1 dargestellten Prinzipien verdeutlichen den Ablauf des problemzentrierten Interviews als ein „diskursiv-dialogisches Verfahren“ (Mey 1999, S. 145) und werden durch einen Leitfaden verwirklicht, dessen Grundlage das Erzählprinzip darstellt; d.h. es werden erzählungs- und verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien in den Mittelpunkt der Befragung 3.3.2.3 gestellt, die der Interviewer situationsabhängig verwirklicht.⁷³ Im Rahmen des problemzentrierten Interviews stellt der Leitfaden keine Fragen in festgelegter Reihenfolge; vielmehr stellt er eine Art „Gerüst [dar], wobei die einzelnen Themenkomplexe offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen“ (Friebertshäuser/Langer 2013, S. 439). Bedeutend in diesem Zusammenhang ist die Vertrauensbeziehung zwischen dem Interviewten und dem Interviewer.

„Der Interviewte soll sich ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen. Wenn an relevanten [...] Problemen angesetzt wird und im Interview eine möglichst gleichberechtigte, offene Beziehung aufgebaut wird, so profitiert auch der Interviewte direkt vom Forschungsprozess. Und deshalb ist er in der Regel auch ehrlicher, reflektierter, genauer und offener als bei einem Fragebogen oder einer geschlossenen Umfragetechnik [...]“ (Mayring 2016, S. 69).

Eine Einleitungsfrage, welche offen formuliert wird, soll dem Befragten lediglich als Stimulus dienen, als „a blank page to be filled in by the interviewee“ (Merton/Kendall 1956, S. 15). Auf diese Art und Weise wird eine Einflussnahme des theoretischen Vorwissens des Interviewers auf die Aussagen des Interviewten vermieden und die subjektiven Bedeutungszuschreibungen sowie die Schwerpunktsetzungen der Befragten rücken in den Fokus (vgl. Kruse 2011; Lamnek 2010; Witzel 2000). Im weiteren Verlauf des Interviews dienen allgemeine Sondierungen dazu, „die thematischen Aspekte der auf die Einleitungsfrage folgenden Erzählsequenz auf[zugreifen], um mit entsprechenden Nachfragen den roten Faden weiterzuspinnen und zu detaillieren, den die Befragten in dieser Sequenz angeboten haben“ (Witzel 2000, S. 5).⁷⁴ Eine letzte erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategie stellen die sogenannten Ad-hoc-Fragen dar, welche Themenbereiche

⁷³ Vgl. Tabellen 3 bis 8.

⁷⁴ Hierunter fallen Fragen wie: Können Sie das noch genauer beschreiben? Gibt es sonst noch etwas, was Sie dazu sagen möchten? Was genau meinen Sie damit?

aufgreifen, die für die Forschungsfrage als bedeutsam erachtet werden, vom Befragten jedoch noch nicht thematisiert wurden. Diese Fragen wurden von der Autorin im Interviewleitfaden auf Basis theoretischer Vorüberlegungen aufgenommen und sollen eine Vergleichbarkeit der Interviews gewährleisten (vgl. Witzel 2000). Neben den oben genannten erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien, welche den Aspekt der Induktion in den Vordergrund stellen, kommen verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien bei der Leitfadenkonstruktion zum Einsatz, bei denen durch spezifische Sondierungen „der Aspekt der Deduktion geltend [gemacht wird], indem der Interviewer das vorgängige oder im Interview selbst erworbene Wissen für Frageideen nutzt“ (Witzel 2000, S. 6). Zurückspiegelungen von Äußerungen der Befragten, Verständnisfragen sowie Konfrontationen, für die allerdings ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen Befragtem und Interviewendem Voraussetzung ist, zählen zu spezifischen Sondierungen (vgl. ebd.). Bei diesem Prinzip wird mit bereits vorhandenen Theorien über den Forschungsgegenstand gearbeitet.

Im Folgenden wird der während der Interviews eingesetzte Leitfaden (vgl. Tab. 3 bis Tab. 8) dargestellt.

Erzählungsgenerierende Einleitungsfrage	
Erfahrungen	
Das Intensivpraktikum ist ja eine besondere Art des Praktikums. Erzählen Sie doch bitte von Ihren Eindrücken im Intensivpraktikum!	
Ad-hoc-Fragen (inhaltliche Aspekte aufgreifend)	Verständnisgenerierende Sondierungsfragen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Benennen und Beschreiben des Tätigkeitsfeldes eines Lehrer - neue Aspekte 2. Erfahrungen im außerunterrichtlichen Bereich 3. Einblick in die multidimensionalen Anforderungen des Schulalltags 4. Akzeptanz bei Schülern 5. Umgangs- und Begegnungskultur 6. Akzeptanz bei Schulleitung, Kollegium, Schülereltern 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welche Erfahrungen haben Sie im Intensivpraktikum machen können? 2. In welchen Bereichen haben Sie im Intensivpraktikum Erfahrungen sammeln können? 3. Inwiefern haben Ihnen diese Erfahrungen geholfen? Inwiefern haben Sie diese Erfahrungen weiter gebracht? 4. Welche Erfahrungen haben Sie Ihrer Meinung nach nur so im Intensivpraktikum machen können? 5. Haben Sie während des Intensivpraktikums einen Aspekt des Lehrerseins entdeckt, der neu für Sie war? Welcher? 6. Wie wurden Sie von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen? 7. Welche Rückmeldungen haben Sie von den Schülerinnen und Schülern zu Ihren Tätigkeiten während des Praktikums bekommen? 8. Wie wurden Sie von der Schulleitung und vom Kollegium aufgenommen? 9. Wie haben Sie den Kontakt zu den Schülereltern erlebt? 10. Haben Sie den Eindruck, Sie haben so richtig erlebt, was es heißt, eine Lehrerin zu sein?

Tab. 3: Interviewleitfaden, Leitfrage 1, Quelle: eigene Darstellung

Erzählungsgenerierende Einleitungsfrage	
Lernprozesse und Lerngewinn aus Sicht der Studierenden	
<p>Sie haben mir ja schon viele Erfahrungen erzählt, die Sie im Intensivpraktikum sammeln konnten. Jetzt würde es mich interessieren, was Sie im Intensivpraktikum gelernt haben und was Sie persönlich aus dieser Zeit für sich mitnehmen.</p>	
Ad-hoc-Fragen (inhaltliche Aspekte aufgreifend)	Verständnisgenerierende Sondierungsfragen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexion eigener Erfahrungen und eigener Handlungen im Feld der Unschäfe und der Unsicherheit 2. Kritisches Analysieren der eigenen Wirkung 3. Persönliche Ressourcen: Stärken nutzen 4. Beschreiben konkreter Lernanlässe, in die das schon vorhandene Können eingebracht, konstruktiv ausgebaut und praktisch eingeübt werden kann 5. Bewusstsein der persönlichen Entwicklungsaufgabe 6. Mit Schwächen umgehen – Stärken stärken, Schwächen schwächen 7. Erlebte pädagogische Wirksamkeit 8. Unvollkommenheit wird als bearbeitbar erlebt 9. Lehrerbildung anstelle von Lehrerausbildung 10. Individuell wahrgenommener Berufsfeldbezug 	<ol style="list-style-type: none"> 1. In welchen Bereichen sehen Sie für sich die größten Fortschritte? Wovon haben Sie am meisten profitiert? 2. Welche Gelegenheiten hatten Sie im Intensivpraktikum, Ihre Stärken einzusetzen? Beschreiben Sie doch bitte eine Situation! 3. Welchen Herausforderungen oder Schwierigkeiten mussten Sie sich stellen? Was war die größte Herausforderung für Sie persönlich? Und beim Unterrichten? 4. Haben Sie während des Intensivpraktikums Bereiche bei sich entdeckt, die Sie noch nicht als Ihre Stärken definieren würden? 5. Welche Anregungen haben Sie im Intensivpraktikum zum Umgang mit den von Ihnen genannten Bereichen bekommen? 6. Welche ganz neuen Verhaltensweisen haben Sie vielleicht bei sich selbst entdeckt? 7. Wie schätzen Sie die Bedeutung des Intensivpraktikums für Ihren späteren Lehrerberuf ein? 8. Welche Entwicklungsaufgaben sehen Sie nach dem Intensivpraktikum für sich selbst?

Tab. 4: Interviewleitfaden, Leitfrage 2, Quelle: eigene Darstellung

Erzählungsgenerierende Einleitungsfrage	
Subjektiv bedeutsame Situation während des Intensivpraktikums	
Sie haben mir ja schon vorab für Sie bedeutsame Situationen während des Intensivpraktikums zukommen lassen. Beschreiben Sie mir doch bitte die Situation, die für Sie besonders bedeutsam war!	
Ad-hoc-Fragen (inhaltliche Aspekte aufgreifend)	Verständnisgenerierende Sondierungsfragen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Emotionales Erleben von subjektiv bedeutsamen Situationen 2. Beschreiben von Erfahrungen, die geprägt haben: <ul style="list-style-type: none"> - Erfolgserlebnisse - Kritische Situationen - Emotionale/psychische Probleme - Unterrichtsmethodische/technische Probleme 3. Umgang mit Unsicherheiten, Lernen aus Fehlern <ul style="list-style-type: none"> - Ausprobieren verschiedener Strategien - Umgang mit eigenen Ansprüchen 4. Kritische Reflexion des eigenen Berufswunsches aufgrund des intensiven Einblicks in das Berufsfeld Schule 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt? 2. Wie sind Sie mit dieser Situation umgegangen? Wie haben Sie in dieser Situation reagiert? 3. Was hat Ihnen in dieser Situation geholfen? 4. Welche Folgerungen haben Sie für sich aus dieser Situation gezogen? 5. Inwiefern hat diese Situation Einfluss auf Ihren Berufswunsch genommen? 6. Was war für Sie der emotionalste Moment im Intensivpraktikum? 7. Was haben die Erfahrungen, die Sie in dieser Situation gemacht haben, bei Ihnen ausgelöst?

Tab. 5: Interviewleitfaden, Leitfrage 3, Quelle: eigene Darstellung

Erzählungsgenerierende Einleitungsfrage	
Theorie-Praxis-Bezug	
Beschreiben Sie doch bitte Ihre Einschätzung bisheriger Studieninhalte in Bezug auf das Intensivpraktikum und die Bedeutung des Intensivpraktikums für Ihr Studium!	
Ad-hoc-Fragen (inhaltliche Aspekte aufgreifend)	Verständnisgenerierende Sondierungsfragen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Umsetzung des Gelernten in konkreten Schul- und Unterrichtssituationen 2. Fragen an die Theorie, die sich durch die Beschäftigung mit der Schulrealität ergeben 3. Unsicherheit pädagogischen Handelns 4. Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutung wissenschaftlichen Wissens 5. Reflexives „Einarbeiten“ von Wissen in das in praktischen Situationen herausgeforderte Können 6. Theoriegeleitete Reflexion praktischer Erfahrungen 7. Schaffen eines Differenzbewusstseins 8. Ziel: Produktivmachen der Differenz 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aus Ihrer Erinnerung heraus: Wie sah Ihre Einschätzung in Bezug auf die Studieninhalte vor dem Intensivpraktikum aus? 2. Wie sah Ihre Einschätzung in Bezug auf die Studieninhalte nach dem Intensivpraktikum aus? 3. Welche Studieninhalte haben Ihnen während des Intensivpraktikums besonders geholfen? 4. Gab es Situationen, in denen Sie nach Ihrem Bauchgefühl/aus Intuition gehandelt haben? Beschreiben Sie diese Situation! 5. Sie haben viele Erfahrungen im Intensivpraktikum gemacht. Welche neuen Fragen an die Theorie haben sich aus diesen Erfahrungen ergeben? 6. Denken Sie an konkrete thematische Schwerpunkte in Lehrveranstaltungen an der Universität. Für welche Seminarinhalte würden Sie sich aufgrund Ihrer Lernerfahrungen im Intensivpraktikum entscheiden? 7. Wie beurteilen Sie die Begleitseminare zum Intensivpraktikum an der Universität? Was würden Sie sich von einem Begleitseminar zum Intensivpraktikum wünschen? 8. Wie beurteilen Sie die Anforderungen, die in dem Begleitseminar an Sie gestellt wurden?

Tab. 6: Interviewleitfaden, Leitfrage 4, Quelle: eigene Darstellung

Erzählungsgenerierende Einleitungsfrage	
Mentor	
Eine große Rolle für Sie hat im Intensivpraktikum die betreuende Lehrerin/der betreuende Lehrer gespielt. Wie haben Sie denn die Zusammenarbeit mit Ihrer Praktikumslehrkraft erlebt?	
Ad-hoc-Fragen (inhaltliche Aspekte aufgreifend)	Verständnisgenerierende Sondierungsfragen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ko-konstruktives Lernen 2. Feedback, das auf individuellen Ressourcen aufbaut 3. Subjektive Theorien in Bezug auf eigene Rolle 4. Kritisch-reflektierende Distanz zu bisherigen Erfahrungen als Schüler 5. Reflexion auf die eigene Biografie, Perspektiven 6. Herausarbeiten und Bewusstmachen der Ziele Wie ich als Lehrer/Lehrerin sein möchte 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inwiefern hat Ihre Praktikumslehrkraft Sie bei der Vorbereitung und Nachbereitung in Bezug auf Ihre Tätigkeiten im Intensivpraktikum unterstützt? In welcher Art und Weise haben Sie Feedback erhalten? 2. Was macht Ihre Praktikumslehrerin/Ihren Praktikumslehrer Ihrer Meinung nach zu einer guten Lehrperson? Was ist für Sie guter Unterricht? Haben Sie guten Unterricht gesehen? 3. Welche Rolle hat die Praktikumslehrkraft für Ihre eigene Weiterentwicklung gespielt? 4. Welche Situationen fallen Ihnen ein, in denen Ihre persönlichen Schulerfahrungen eine Rolle spielten? 5. Welches Ziel haben Sie sich gesetzt, wie Sie als Lehrerin/Lehrer sein wollen? 6. Welche Bedeutung hat für Sie persönlich die Arbeit als Lehrer? 7. Was macht für Sie eine Lehrerpersönlichkeit aus? <ul style="list-style-type: none"> - Welche Wertvorstellungen machen für Sie einen guten Lehrer aus? - Fallen Ihnen Situationen ein, in denen es Ihnen schwerfiel, nach diesen Wertvorstellungen zu handeln? 8. Was verstehen Sie unter einem professionellen Selbst eines Lehrers? 9. Inwiefern hat Ihnen das Intensivpraktikum deutlich gemacht, was unter dem professionellen Selbst zu verstehen ist?

Tab. 7: Interviewleitfaden, Leitfrage 5, Quelle: eigene Darstellung

Erzählungsgenerierende Einleitungsfrage	
Anregungen	
Noch eine Frage zum Abschluss: Wie sieht Ihrer Meinung nach ein optimales Intensivpraktikum aus?	
Ad-hoc-Fragen (inhaltliche Aspekte aufgreifend)	Verständnisgenerierende Sondierungsfragen
Individuelle Wünsche, Hoffnungen und Befürchtungen Vergleich: vor/nach dem Praktikum Funktionen, die dem Intensivpraktikum zugeschrieben werden	Aus der Retrospektive betrachtet: 1. Entsprachen die Erfahrungen, die Sie gemacht haben, den Erwartungen, die Sie an das Intensivpraktikum hatten? 2. Hatten Sie vorab irgendwelche Bedenken? 3. Welche konkreten Änderungsvorschläge/Anregungen haben Sie in Bezug auf das Intensivpraktikum? 4. Wenn Ihre Kommilitonen Sie nach Ihrer Meinung bezüglich des Intensivpraktikums fragen würden, was würden Sie sagen? 5. Welche Themen, über die wir nicht gesprochen haben, erachten Sie noch als wichtig? 6. Was hat Sie dazu bewogen, an diesem Interview teilzunehmen?

Tab. 8: Interviewleitfaden, Leitfrage 6, Quelle: eigene Darstellung

Die Interviewdurchführung

3.3.2.4

Nach einer kurzen Überarbeitungszeit war der Leitfaden für das problemzentrierte Interview soweit fertig gestellt, dass die ersten Probeinterviews organisiert werden konnten. Interviewpartner hierfür waren drei Studierende aus den Seminaren der Autorin. Der Interviewleitfaden wurde vor allem im Hinblick auf die Eindeutigkeit der Fragestellungen und die Verständlichkeit der offengehaltenen Erzählaufforderungen überprüft. Die aus diesen Probeinterviews resultierenden Veränderungen bzw. Rahmenbedingungen der Interviewsituation werden im Folgenden erläutert.

Bereits nach ersten beiden Probeinterviews wurde die Eröffnungsfrage umformuliert, da sich herausstellte, dass ein Erzählfluss bei den Teilnehmern ohne Hilfsimpulse nur schwer in Gang kam. Aufgrund dieser Tatsache entschied sich die Autorin, den Leitfaden so umzustrukturieren, dass die Studierenden mit ihren Eindrücken hinsichtlich des Intensivpraktikums beginnen konnten. Dieser Entschluss stellte sich als sinnvoll heraus, da sich dadurch die interviewten Personen ohne konkrete Nachfragen auf die gesammelten Erfahrungen während des Intensivpraktikums bezogen. In gleicher Weise wurde die Einleitungsfrage in Bezug auf die Mentoren konkretisiert, sodass sich die Studierenden bei ihren Erzählungen auf die Praktikumslehrkraft fokussierten und nicht in allgemeinen Aussagen über Lehrpersonen verloren. Da bereits bei Erstellung des Leitfadens darauf geachtet wurde, dass Fragen offen formuliert und keine Suggestivfragen oder Präsuppositiv-Fragen

gestellt wurden, konnten die weiteren Einleitungsfragen ohne wesentliche Änderungen beibehalten werden.

Zu Interviewbeginn wurden Türöffner-Fragen gestellt, um die Grundlage für eine vertrauensvolle Situation zwischen dem Interviewten und der Interviewerin zu bilden. Zudem wurde den Teilnehmern an der Studie die Anonymisierung ihrer Aussagen zugesichert und das Anliegen der Autorin in Anlehnung an das Schreiben zur Erstrekutierung noch einmal dargestellt. Diese Information war wichtig, da zwischen der Erstkontaktaufnahme im April 2013 und den Interviews im August/September 2013 bereits einige Zeit vergangen war und die Intention der Studie den Studierenden in einigen Fällen nicht präsent zu sein schien. Alle Interviews wurden im Büro der Autorin im Gebäude der Ludwig-Maximilians-Universität durchgeführt und mit einem digitalen Diktiergerät aufgenommen. Die Interviewteilnehmer wurden über diese Maßnahme aufgeklärt; keiner der Teilnehmer äußerte Unbehagen in Bezug auf das präsent am Tisch liegende Diktiergerät, sodass diese Aufnahmetechnik während der gesamten Interviews angewandt wurde.

Da jede Interviewsituation „eine komplexe Kommunikationssituation“ (Kruse 2011, S. 116) darstellt, diente der erstellte Leitfaden (vgl. Kap. 3.3.2.2) lediglich als Orientierung während der Interviewdurchführung, sodass es der Interviewerin möglich war, im Gesprächskontext spontan auf unvorhergesehene Äußerungen der Interviewteilnehmer zu reagieren, Fragen zu ergänzen, bei interessanten Aspekten nachzuhaken oder auch bestimmte, sich in der Situation als unpassend darstellende Fragen auszuklammern. Die Dauer der Interviews betrug im Schnitt 90 Minuten.

3.3.2.5

Schilderung von „Relevanzsituationen“⁷⁵

Neben der Datenerhebung über problemzentrierte Interviews dienten in der vorliegenden Studie schriftlich fixierte bedeutsame Situationen, welche die Studierenden im Intensivpraktikum erlebt hatten, der Erweiterung des verfügbaren Kontextwissens der Autorin (vgl. Strauss 1998).

Nach Seyfried wird in den als subjektiv bedeutsamen Situationen der größte Kompetenzerwerb im Schulpraktikum vermutet (vgl. Seyfried 2002). Die Teilnehmer des Forschungsprojekts wurden vor dem Interview gebeten, für sie relevante Situationen aus dem Intensivpraktikum zu schildern und der Autorin per Mail zukommen zu lassen. „Die subjektive Zuschreibung der Relevanz bekommt die Situation dadurch, dass sie z. B. [...] unerklärlich oder überraschend von der Person erlebt wird.

⁷⁵ Seyfried 2002, S. 46

Die Situation kann von der Studierenden besonders [...] positiv oder besonders negativ oder ambivalent eingestuft werden“ (ebd., S. 46). Auf diese Situationen wurde während des Interviews rekurriert, sodass dadurch die Möglichkeit gegeben war, die subjektive Involviertheit noch einmal aufzugreifen und, dem konstruktivistischen Ansatz folgend, den Interviewteilnehmern eine Gelegenheit zu reflektierter Auseinandersetzung mit diesen Situationen zu bieten. Zudem wurde versucht, auf diese Weise der unterschiedlichen Komplexität der Schilderungen gerecht werden zu können. Die Darstellung der für die Studierenden bedeutsamen Situationen stellt das Ich der Lernenden (vgl. Seyfried 2002) im professionellen Entwicklungsprozess in den Fokus der Erhebung. Diese beschriebenen Situationen wurden während des Interviews noch einmal aufgegriffen. Auch in diesem Zusammenhang soll die Bedeutung der Vertrauensbeziehung zwischen der Interviewerin und den Interviewten herausgestellt werden. Dieses in das Interview einbezogene Kontextwissen (vgl. Strauss 1998) in Bezug auf Relevanzsituationen soll dazu beitragen, subjektive Bedeutungszuweisungen analysieren zu können und wird der Forderung von Bildungs- und Unterrichtsforschung gerecht, welche dafür plädiert, „die Lernenden selbst und die reale Situation“ (Meyer-Drawe 2009, S. 24) in den Blick zu nehmen und in den Forschungsprozess miteinzubeziehen. Es kann vermutet werden, dass unter den positiven wie auch negativen Relevanzsituationen Gemeinsamkeiten gefunden werden können, die Rückschlüsse auf für die Teilnehmer des Intensivpraktikums besonders prägende Erfahrungen zulassen.

3.4 Prozess der Datenauswertung

Um das in den Interviews gewonnene Audio-Datenmaterial methodisch aufbereiten zu können, wurden die 20 Interviews transkribiert. Die von den Studierenden schriftlich fixierten Relevanzsituationen wurden wie Transkripte in die Datenanalyse einbezogen. Da es bei der Transkription unterschiedliche Vorgehensweisen gibt (vgl. Mayring 2016), soll in den folgenden Ausführungen der Transkriptionsprozess erläutert werden. Im Anschluss daran wird die Wahl der qualitativen ^{3.4.1} Inhaltsanalyse begründet. Diesen Ausführungen schließt sich die Darstellung des Analyseprozesses der Transkripte an.

Transkription der Interviews

Das Forschungsinteresse, der Forschungsgegenstand und die damit verbundenen Fragen und Ziele bestimmen sowohl die Transkriptionsregeln (vgl. Langer 2013) als auch deren Anwendung, zum Beispiel den Grad der Genauigkeit der Transkription im Hinblick auf „Versprecher, Wortabbrüche

oder Fülllaute“ (ebd., S. 520). Für die vorliegende Arbeit wurde bei der Auswahl der Transkriptionsregeln ein Mittelweg zwischen den Transkriptionsregeln der Vertreter von „Abkürzungsstrategien und [...] Transkriptionspuristen“ (Kruse 2011, S. 144) gewählt. Wird bei den Abkürzungsstrategien das „Wie“ der Versprachlichung zu wenig wiedergegeben, so erfordert die Beachtung des kommunikativen Sinns methodologisch großen Aufwand (vgl. ebd.).

Zur Verdeutlichung dieser Differenzierungen lassen sich in Anlehnung an Kowal/O'Connell 2000, Mayring 2016 und Langer 2013 bei der wörtlichen Transkription drei unterschiedliche Techniken unterscheiden:

- das Internationale Phonetische Alphabet (IPA), das dazu dient, dialektale und sprachliche Färbungen möglichst genau wiederzugeben;
- die literarische Umschrift, die den Dialekt im gebräuchlichen Alphabet festhält;
- die Transformation dialektaler Färbungen in normales Schriftdeutsch.

Die vorliegende Studie fokussiert die inhaltlich-thematische Ebene; daher spielen dialektale Färbungen keine Rolle und rechtfertigen die Entscheidung der Autorin für die dritte angeführte Transkriptionstechnik (vgl. Mayring 2016). Neben diesen verbalen Parametern werden prosodische Merkmale wie Betonungen oder Dehnungen sowie parasprachliche Parameter wie Lachen, Hüsteln oder Stöhnen (vgl. Langer 2013) nur dann transkribiert, wenn sie für die Interpretation der jeweiligen Textstelle erforderlich und sinnvoll erscheinen.

Die folgende Tabelle (vgl. Tab. 9) visualisiert die einzelnen Notationen und Konventionen, die sich teilweise an Kruse anlehnen (vgl. Kruse 2011) und sich am gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT), hier dem Basistranskript, orientieren (vgl. Deppermann 2001).

I. Pausen und verlaufsstrukturelle Notationen:	
(.)	Mikropause (<1sec)
(...)	längere Pause
-	Wort- oder Satzabbruch
{{ gleichzeitig}}	Interviewer und Interviewpartner sprechen gleichzeitig (kommt nicht oder nur selten vor)
[...]	Auslassung

II. Akzentuierung:	
Stark betont	AKZENT
Ironisch	<i>ironisch</i>

III. Sonstige Konventionen:	
((lacht))	außersprachliche Handlungen
(??)	unverständlicher Redebeitrag
mhm, hmhm	Bejahung, Verneinung
(Student 1)	Anonymisierung

Tab. 9: Überblick über die Notationen und Konventionen in Anlehnung an Deppermann 2001, Kruse 2011 und Selting et al. 1998

Das mit der Transkriptionssoftware f4 verschriftlichte Datenmaterial bildet die Grundlage der Analysearbeit, die im Folgenden detailliert beschrieben wird. Auf die Originalzitate in den Transkripten wird bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse Bezug genommen. Diese Zitate werden im ^{3.4.2}Textverlauf kursiv gesetzt (vgl. Kap. 4, 5).

Qualitative Inhaltsanalyse

Um problemzentrierte Interviews auszuwerten, bieten sich verschiedene Verfahren der qualitativen Sozialforschung an, die in der nachfolgend dargestellten Übersicht (vgl. Tab. 10) verdeutlicht werden:

Forschungsperspektive			
	Zugänge zu subjektiven Sichtweisen	Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen	Hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen
Theoretische Positionen	Symbolischer Interaktionismus Phänomenologie	Ethnomethodologie Konstruktivismus	Psychoanalyse genetischer Strukturalismus
Methoden der Datenerhebung	<i>Leitfaden-Interviews</i> Narrative Interviews	Gruppendiskussion Ethnographie Teilnehmende Beobachtung Aufzeichnung von Interaktionen Sammlung von Dokumenten	Aufzeichnung von Interaktionen Fotografie Filme
Methoden der Interpretation	Theoretisches Codieren <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i> Narrative Analysen Hermeneutische Verfahren	Konversationsanalyse Diskursanalyse Gattungsanalyse Dokumentenanalyse	Objektive Hermeneutik Tiefenhermeneutik Hermeneutische Wissenssoziologie
Anwendungsfelder	Biografieforschung Analyse von Alltagswissen	Analyse von Lebenswelten und Organisationen Evaluationsforschung Cultural Studies	Familienforschung Biographieforschung Generationsforschung Genderforschung

Tab. 10: Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung (Flick et al. 2000, S. 19; eigene kursive Hervorhebung des Vorgehens bei der vorliegenden Studie)

Flick et al. ordnen die qualitative Inhaltsanalyse neben dem theoretischen Codieren, narrativen Analysen und hermeneutischen Verfahren den Methoden der Interpretation zu, die geeignet sind, um Zugänge zu subjektiven Sichtweisen zu erhalten (vgl. ebd. 2000); ein Zugang, der der vorliegenden Studie entspricht.

Weiterhin kann die Entscheidung der Autorin für die qualitative Inhaltsanalyse mit dem Charakteristikum begründet werden, dass dieses Verfahren für die „systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial“ (Mayring 2016, S. 121) sowie für die Auswertung großer Textmengen (vgl. ebd.) geeignet ist. Die qualitative Inhaltsanalyse muss Standards genügen, die im Folgenden dargestellt werden (vgl. Brunner 2002; Früh/Mayring 2002; Krippendorff 2013; Mayring 2002; Weber 1990):

1. Die Analyse des Textes wird immer in ein Kommunikationsmodell eingeordnet. Aufgrund dessen sind Schlussfolgerungen auf andere Teile des Kommunikationsmodells zu ziehen.

2. Im Mittelpunkt der Inhaltsanalyse steht die Zuordnung des Textes zu Kategorien, die gleichsam eine interpretative wie auch regelgeleitete Aktivität darstellt.
3. Inhaltsanalytisches Arbeiten folgt einer Systematik, die sich einerseits in der Definition von Analyseeinheiten widerspiegelt und andererseits in einem Ablaufmodell mit einzelnen Schritten ersichtlich wird.
4. Von großer Relevanz bei inhaltsanalytischem Vorgehen ist die Überarbeitung des Kategoriensystems und der Anwendungsregeln.
5. Ein weiteres spezifisches Merkmal der Inhaltsanalyse ist der systematische Einsatz von Gütekriterien, von denen ein Kriterium – die Interkoderreliabilität⁷⁶ – überprüft werden sollte.

Aufgrund der geschilderten Standards ist das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse, „klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren“ (Mayring/Brunner 2013, S. 326). Theorie wird in diesem Zusammenhang „als System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand [begriffen und] [...] stellt [...] nichts anderes als die gewonnenen Erfahrungen anderer über diesen Gegenstand dar. Theoriegeleitetheit heißt nun, an dies Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen“ (Mayring 2010, S. 58f.).

Um eine für die Forschungsfrage und das Analysematerial geeignete Analysetechnik innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse auswählen zu können, ist es von Relevanz, drei Grundformen des Umgangs mit dem transkribierten Text zu unterscheiden (vgl. Mayring 2010):

- Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist die Reduktion des Materials auf wesentliche Inhalte.
- Explikation: Im Fokus steht die Klärung fraglicher Textstellen durch zusätzliches Material.
- Strukturierung: Diese Form der Analyse zielt darauf ab, unter einem vorab festgelegten, theoriegeleitet entwickelten Kategoriensystem bestimmte Aspekte aus dem Material zu filtern.

Von den genannten drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse kristallisierte sich die Auswertungsform der Strukturierung als für das Forschungsziel und die Forschungsfrage als geeignet heraus. Diese Art der Analyse wird im Folgenden genau dargestellt.

⁷⁶ Dieser Terminus wird in Kapitel 3.4.3.1 bei der Beschreibung des Analyseprozesses verdeutlicht.

Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Intention dieser Art der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, eine Struktur aus dem Material – bei der vorliegenden Studie transkribierte Interviews – herauszufiltern. Bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich vier verschiedene Strukturierungsmodelle unterscheiden, die kurz 3.4.3 vorgestellt werden sollen, um die Entscheidung der Autorin für die Form der inhaltlichen Strukturierung zu begründen.

Während bei der formalen Strukturierung aus bestimmten formalen Textmerkmalen eine Struktur herausgefiltert wird, zielt die typisierende Strukturierung darauf ab, theoretisch besonders prägnante, extreme oder häufig vorkommende Ausprägungen aus dem Material herauszustrukturieren; hierbei ist aber die Gefahr der Verallgemeinerung oder Verzerrung gegeben (vgl. Mayring 2010). Die skalierende Strukturierung als eine weitere Form stellt die Einschätzung des Materials auf einer Skala in den Mittelpunkt der Analyse. Die letzte Form der Strukturierung stellt die inhaltliche Strukturierung dar. Ziel ist es, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring 2010, S. 98). Um die im Rahmen der vorliegenden Studie gestellten Forschungsfragen beantworten zu können, wurde das Material mit der Methode der inhaltlichen Strukturierung analysiert. Die formale, typisierende und skalierende Strukturierung stellten sich als für das Forschungsziel irrelevant heraus, da weder formale Aspekte wie syntaktische, thematische, semantische oder dialogische Kriterien (vgl. Mayring 2010) noch die Analyse einzelner extremer Ausprägungen oder die Einschätzung des Materials auf einer Skala den subjektiven Erfahrungen der Studierenden gerecht werden konnten. 3.4.3.

Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

In Anlehnung an Mayring (Mayring 2010, S. 59ff.; S. 92; S. 98ff.) wird im Folgenden der zehnschrittige Analyseprozess der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt; der Einsatz der Software zur computergestützten Daten- und Textanalyse MAXQDA (vgl. Kuckartz 2012) unterstützte diesen Analyseprozess und ermöglichte eine ökonomische und übersichtliche Verwaltung des Datenmaterials. Das Programm bietet zudem die Funktion einer visuellen Repräsentation von Zusammenhängen. So verdeutlicht der Code-Relations-Browser (CRB), welche Codes sich bei einer Auswahl von Dokumenten wie häufig überschneiden. Aus dieser grafischen Darstellung lässt sich ablesen, welche Codes miteinander assoziiert sind (vgl. Kuckartz 2010).

Zunächst erfolgte die Festlegung der Analyseeinheiten, d.h. der Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit. Die Kodiereinheit bestimmt den kleinsten auszuwertenden Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann. Die Kodiereinheit der vorliegenden Studie umfasst eine Aussage zu

einer Leitfrage. Die Kontexteinheit stellt den größten Bestandteil des Textes dar, der unter eine Kategorie fällt. Beim Analyseprozess im Rahmen des Forschungsprojekts umfasste die Kontexteinheit in vielen Fällen mehrere Absätze, da sich ohne Kontext in Form zusätzlicher Informationen bzw. der Fragestellung der Interviewerin der Sinn der Aussage nicht erschließen ließ. Die Auswertungseinheit legt die Abfolge des Analyseprozesses fest, d.h., welche Textbestandteile in Folge ausgewertet werden sollen. In der vorliegenden Studie stellt ein Interviewtranskript eine Auswertungseinheit dar. In einem zweiten Schritt wurden die inhaltlichen Hauptkategorien auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen und der forschungsleitenden Fragestellungen bestimmt. Die Formulierung von Leitfragen im Rahmen des problemzentrierten Interviews lieferte bereits eine Strukturierungshilfe für die Festlegung der Hauptkategorien. Daraufhin wurde im nächsten Schritt das Kategoriensystem sowohl deduktiv als auch induktiv zusammengestellt. Die Kategorienbildung befand sich somit „im Spannungsfeld von Induktion und Deduktion“ (Bos/Tarnai 1989, S. 8). In einem vierten Schritt wurden Kriterien festgelegt, um die Materialzuordnung zu einzelnen Kategorien zu bestimmen. Hierzu wurden die Kategorien genau definiert, Ankerbeispiele gesammelt und Kodierregeln formuliert, um Abgrenzungsprobleme zu verringern.⁷⁷ In einem ersten Materialdurchlauf wurden im fünften Schritt Textstellen markiert, die auf die formulierten Kategorien ansprachen. In dieser Phase erfolgte eine empiriegeleitete Überarbeitung des Kategoriensystems, in der einige Kategorien präzisiert bzw. ergänzt werden mussten. So führten Passagen im Material, die nicht genau zugeordnet werden konnten, zu einer weiteren induktiven Ergänzung vorhandener Kategorien. In einem weiteren Analyseschritt wurden die Fundstellen im Material bezeichnet, bearbeitet und den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Hierzu wurden die 20 Interviews genau bearbeitet. Daraufhin wurde in einem siebten Schritt das Kategoriensystem noch einmal überarbeitet bzw. begriffliche Präzisierungen durchgeführt. Aufgrund der Schritte fünf bis sieben erfolgte eine permanente Überprüfung des Kategoriensystems. Außerdem wurde versucht, dem Kriterium der Interkoderreliabilität in diskursiver Art und Weise gerecht zu werden (vgl. Groeben/Rustemeyer 2002; Mayring 2010). Stichprobenartig wurde durch eine Analysegruppe, die aus drei mit dem Forschungsthema vertrauten Personen bestand, überprüft, ob sich das Textmaterial angemessen in den Kategorien abbilden lässt, ob die Kategorien trennscharf formuliert wurden und ob eine eindeutige Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien möglich war. In diesem Zusammenhang wurden

⁷⁷ Vgl. Kapitel 6.6.

drei Interviews von einer aus drei fachinternen Forschern bestehenden Analysegruppe⁷⁸ im Hinblick auf das formulierte Kategoriensystem kodiert und mit den Kodierungen der Autorin verglichen. Aufgrund der selektiven Überprüfung kann nicht von einer Interkoderreliabilität in statistischem Sinne gesprochen werden; dennoch lieferten die wenigen Abweichungen in Bezug auf die Textzuordnungen Anregungen für die weitere Kategorienbildung bzw. Kodierungen. Die Überprüfung des Kategoriensystems erfolgte außerdem durch die Diskussion mit dieser Analysegruppe; dies öffnete zudem den Blick für weitere Kategorien und erfüllte das Kriterium der kollegialen wie auch der kommunikativen Validierung (vgl. Kruse 2011). In den Schritten acht bis zehn erfolgte eine Reduktion des extrahierten Materials, die sich an den Regeln der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) orientierte. Zunächst wurde das Textmaterial paraphrasiert, indem wenig inhaltstragende Textbestandteile gestrichen wurden. In einem weiteren Schritt erfolgte die Generalisierung der Paraphrasen auf ein vorab definiertes Abstraktionsniveau. Dabei ist unerheblich, bei wie vielen Fällen sich diese Zusammenhänge ermitteln lassen (vgl. Lamnek 2010). „Generalisierung im qualitativen Sinn meint, durch Abstraktion auf das Wesentliche zu kommen und nicht wie in statistisch-standardisierter Forschung von Teilen auf das Ganze zu schließen“ (ebd., 167). In diesem neunten Schritt wurde auf theoretische Vorüberlegungen zurückgegriffen und das Material pro Kategorie zusammengefasst. Im zehnten Analyseschritt erfolgte schließlich die Zusammenfassung des bereits verdichteten Materials pro Hauptkategorie. Ein Einblick in den gesamten Analyseprozess wird exemplarisch in Kapitel 6.7 gegeben.

3.4.3.2

Das Kategoriensystem der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse „How categories are defined ... is an art. Little is written about it“ (Krippendorff 1980, S. 76). Dieses Zitat verdeutlicht die Schwierigkeit, ein Kategoriensystem zu entwickeln. Die Zuordnung der Textstellen zu dem vorab definierten Kategoriensystem steht im Zentrum der Analyse. Dabei sollten die Kategorien so definiert sein, „dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (Mayring 2016, S. 118). Die Entwicklung des Kategoriensystems kann sich sowohl aus theoretischen Vorüberlegungen – deduktiv – vollziehen als auch induktiv aus dem Material selbst. Bei der Anwendung deduktiver Ansätze wird aufgrund des regelgeleiteten Vorgehens eine große Systematik möglich, gleichzeitig jedoch mangelt es diesen Ansätzen an Of-

⁷⁸ Vgl. Kapitel 3.2.2.

fenheit. Um gerade diese Offenheit zu gewährleisten, wird bei qualitativer Forschung auf die induktive Kategorienbildung Wert gelegt. Huber betont die Notwendigkeit des Wechselspiels von deduktiven und induktiven Ansätzen, denn nur bei einem „[...] induktiven Vorgehen ist gewährleistet, daß man Zugang zur subjektiven Weltsicht der Gesprächspartner findet und nicht lediglich Teilaspekte davon, möglicherweise aus dem subjektiven Sinnzusammenhang gelöst, im analytischen Raster des Forschers hängen bleiben“ (Huber 1994, S. 27). Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 3.3.2 kurz dargestellt, wurde beim vorliegenden Forschungsprojekt ein deduktiv-induktives Vorgehen angewandt. So wird es möglich, dass der Forscher weder „völlig vorbehaltlos aus den Daten heraus, noch völlig bruchlos aufgrund seines theoretischen Hintergrundes kategorisieren [wird]“ (Flick 2012, S. 165).

Die zentrale Fragestellung der Interviewstudie bezieht sich auf die subjektive Wahrnehmung der individuellen professionellen Entwicklung während des Intensivpraktikums und orientiert sich an den Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft (vgl. Neuweg 2005), die durch die Autorin durch den Begriff der Emotion erweitert und in den Ausführungen des theoretischen Teils der Arbeit detailliert dargestellt werden. Diese fünf Bedingungen stellen die Hauptkategorien für die Interviewauswertung dar und lassen sich durch verschiedene Unterkategorien, die teils deduktiv, teils induktiv entwickelt wurden, ausdifferenzieren. Kapitel 6.5 zeigt die Auswertungskategorien und die Kodierhäufigkeiten pro Unter- und Hauptkategorie.

4 DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse des in 3.4 beschriebenen Analyseprozesses auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen dargestellt. Dabei werden die Inhalte der deduktiv und induktiv aus dem Material gewonnenen Kategorien dargelegt. Die Gliederung dieses Kapitels orientiert sich am beschriebenen Kategoriensystem, um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Die quantitativen Angaben zu den jeweiligen Unterkategorien sollen eine Schwerpunktsetzung deutlich machen, wenn die Studierenden über ihre individuellen Wahrnehmungen zum Intensivpraktikum berichten. Dennoch bleibt die „*authentische Repräsentation* eines Falles“ (Kruse 2011, S. 267, Hervorhebung i. O.) immer im Vordergrund. Zur Veranschaulichung und Verdeutlichung einzelner inhaltlicher Aussagen werden Originalzitate aus den Interviewtranskripten angeführt. Diese werden kursiv dargestellt. Um die Verständlichkeit zu gewährleisten, werden die Zitate in manchen Fällen durch Anmerkungen der Autorin ergänzt, die in eckiger Klammer dargestellt werden.

4.1 Wissen

Das Konstrukt des Wissens bzw. das der Theorie spielt „als theoretische und empirische Wissensbasis und als Orientierungs- und Reflexionsrahmen“ (Messner 2004, S. 18) im Intensivpraktikum eine entscheidende Rolle. Im Folgenden wird auf Grundlage des Datenmaterials dargestellt, dass das Intensivpraktikum durch vielfältige Gelegenheiten dazu beiträgt, wissenschaftliches Wissen als relevant wahrzunehmen, um Handlungen begründen zu können bzw. Alternativen für diese Handlungen abwägen zu können (vgl. Kap. 4.1.1). Im Anschluss daran wird dargelegt, dass für die Studierenden durch Situationen im Intensivpraktikum ein Bewusstwerden der eigenen Unwissenheit initiiert wird und dadurch Fragen an die Theorie generiert werden (vgl. Kap. 4.1.2). Zuletzt wird aus den Fundstellen rekonstruiert, inwiefern Studierende ihre Erfahrungen im Intensivpraktikum in ^{4.1.1}Bezug zum Theoriewissen des Studiums setzen können und somit eine Relationierung von Wissenschaftswissen und Handlungswissen wahrnehmen (vgl. Kap. 4.1.3).

Relevanz wissenschaftlichen Wissens als Begründungswissen

Entscheidend für eine professionelle Entwicklung ist, dass Studierende erkennen, dass Handlungen im schulischen Kontext immer von Unsicherheiten und hoher Komplexität geprägt sind und es eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Situationen gibt. Aufgrund die-

ser vielfältigen Alternativen müssen Lehrpersonen ihre Handlungen begründen können und erklären, weshalb in einer bestimmten Situation so und nicht anders gehandelt wurde. Die Aussagen zu dieser Kategorie verdeutlichen, dass durch die Dauer des Intensivpraktikums Situationen generiert werden, die den Studierenden die Notwendigkeit eines knowing why (vgl. Ryle 1949) vor Augen führen. Die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens wird den Befragten vor allem im Hinblick auf den Kompetenzbereich „Unterrichten“ bewusst. So verweist eine Studierende auf die Mathematikvorlesung, die

„schon geholfen hat, etwas zu verstehen, was die Lehrerin nicht verstanden hat. Einfach einmal zu schauen, zum Beispiel Muster: Setze fort! Und dann macht es das, setzt das Kind tatsächlich das Muster fort. Und der Lehrerin war nicht klar, dass das auch ein Muster war, nur nicht das, was sie im Kopf hatte. Und das, das hat schon die Mathevorlesung auch gemacht, dass ich das gut erkennen konnte“ (2, 76-76).

Weiterhin wird angeführt, dass *„es ganz gut war, das Hintergrundwissen zu haben“ (5, 94-94)*, weil, *„sonst irgendwelche blinden (.) Flecke [dazu führen; Erg. U. E.] bei einem Kind etwas [zu übersehen; Erg. U. E.]“ (2, 84-84)*. Einer anderen Befragten wird durch die Erfahrungen des Intensivpraktikums bewusst, dass ihr *„Fachwissen“ (6, 98-98; vgl. ähnlich 10, 19-19)* fehlt, um auf bestimmte Unterrichtssituationen angemessen reagieren zu können. Auch wird *„nach der wissenschaftlichen Begründung [...] für die jeweiligen Methoden“ (7, 94-94)* gefragt, die von der Praktikumslehrkraft angewandt werden. Weiter stellt eine Studierende fest: *„Ja, ich möchte meinen Unterricht, meinen Unterricht gut (...) planen können und (...) auch (.) äh (...) einfach das, was ich mache, dass ich es gut rechtfertigen kann. Dass (ich; Erg. U. E.) mir immer auch Gedanken mache, ja, warum machst du es jetzt eigentlich?“ (9, 160-160)* Aufgrund ihrer Erfahrungen äußert sich eine andere Studierende in ähnlicher Art und Weise:

„Weil ich merke, ich brauche einfach ganz viel Bestärkung. Ich brauche einfach diese Argumente. [...] weil man kann nicht einfach nur sagen, ja, das ist halt viel schöner für alle. Das überzeugt halt leider niemanden. Man braucht richtig gute Argumente und [...], ich denke, mein restliches Studium wird darauf ausgerichtet sein (.), da [...] handfeste Argumente auch aufzubauen.“ (2, 80-80)

Lediglich eine Befragte sieht für die Bereiche Klassenführung und Differenzierung theoretisches Wissen als wenig relevant an: *„Ich glaube eher, dass man das praktisch lernen muss. Weil, was soll man denn da in der Theorie groß lernen?“ (4, 74-74)*

Fragen an die Theorie

Die Fundstellen zu dieser Kategorie verdeutlichen, dass sich die Studierenden durch die Intensität und Vielschichtigkeit der Erfahrungen im Intensivpraktikum ihrer Wissenslücken bewusst werden, Interesse an spezifischen theoretischen Themen geweckt wird bzw. neue Fragen in Bezug auf theoretische Wissensinhalte aufgeworfen werden. Das Datenmaterial offenbart vor allem die folgenden

Interessenschwerpunkte: So stellen sich für fast die Hälfte der Studierenden nach ihren Erfahrungen im Intensivpraktikum neue Fragen zur methodischen Umsetzung von Unterrichtsinhalten sowie zur didaktischen Aufbereitung fachwissenschaftlicher Inhalte:

„Also eben dieses (...) wie man Dinge einführt. [...] Aber jetzt als ich zum Beispiel in der ersten Klasse mal hospitiert habe, wie geht das eigentlich, dass ich ähm meine Klasse am Anfang soweit bekomme, dass ich Routine entwickelt habe zum Beispiel. Oder auch fachlich, wie ich Themen einführe.“ (8, 115-115; vgl. ähnlich auch 4, 76-76; 12, 82-82; 13, 73-73)

Auch das Bewusstsein für die eigene Unwissenheit im fachlichen Bereich wird in der folgenden Aussage deutlich: *„[...] Fachlich [...] weiß man natürlich, ob, ich muss mir noch Einiges aneignen.“ (15, 76-76)* Eine weitere Studierende betont die Notwendigkeit, ihre praktischen Erfahrungen und die sich daraus ergebenden Fragen im Anschluss mit der Theorie in Beziehung zu setzen:

„Ja also in zum Beispiel jetzt wieder in Musik. [...] (...) die Lehrerin hat mir schon Tipps gegeben, so wie man die, wie man zum Beispiel ein Lied erarbeitet. Also wirklich, dass dann teilweise echt Fragen herumgeschwirrt [sind; Erg. U. E.], mache ich das richtig, wie ich das mache? Und das war einfach total hilfreich, nochmal das Seminar dann nochmal drauf. Man hat selber Erfahrungen gemacht und jetzt kommt nochmal, wie macht man es richtig.“ (11, 70-70)

Zudem werden pädagogisch-psychologische Themen als für die Studierenden sich neu ergebende Fragenstellungen genannt (vgl. 4, 72-72; 7, 76-76; 16, 88-88; 19, 96-96). Weiterhin äußern acht Studierende aufgrund der Erfahrungen im Intensivpraktikum das Interesse an einer intensiven theoretischen Fundierung zum Thema Classroom-Management (vgl. z.B. 4, 76-76; 5, 100-100; 17, 82-82). Thematische Interessenschwerpunkte lassen sich in gleicher Weise in Bezug auf den Umgang mit Diversität rekonstruieren. In diesem Kontext werden von den Befragten vor allem Fragen hinsichtlich Inklusion genannt; hierbei wird differenziert zwischen dem Umgang mit Schülern (vgl. 4, 72-72; 6, 98-98; 7, 96-96; 18, 68-68; 18, 72-72) und der Zusammenarbeit mit einem Sonderpädagogen:

„[...] das würde mich interessieren, weil ich denke, dass das und, und [...] Teamarbeit also ich habe mir auch gedacht, wenn man dann praktisch ständig mit einer zweiten Lehrkraft zusammenarbeitet und (.) wir aber überhaupt nicht [...] darauf trainiert sind, [...] wie man damit umgeht, dass man eine zweite Person hat, die eine andere Meinung hat, die [...] andere Kompetenzen hat oder wo man dann selber Klassenlehrerin ist und die andere (.) weiß Dinge besser oder so [...], weil sie in bestimmten Bereichen besser qualifiziert ist.“ (1, 86-86)

In Zusammenhang mit dem Umgang mit Heterogenität werden von den Befragten Fragen zu Jahrgangsmischung (vgl. 1, 86-86), zum Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. 10, 87-87) sowie konkrete Fragen zu Differenzierungsmöglichkeiten angeführt:

„[...] wie man wirklich richtig differenziert. Also man lernt das zwar mit [...] (.) Quantität und Qualität oder ja. Aber einfach, wie man es wirklich macht, wenn in der Klasse zwölf Schüler sind und jeder steht auf einer anderen Stelle. Und ich soll dann für jeden am besten (.) das eigene Material haben.“ (3, 66-66)

Neben neuen Fragen an wissenschaftliche Theorien in Bezug auf den Umgang mit Diversität, Interesse an fachwissenschaftlichem Hintergrund zu Unterrichtsmethodik, didaktischer Umsetzung fachwissenschaftlicher Inhalte und der Klassenführung werden von den Studierenden „*Konfliktbewältigung oder Konfliktprävention*“ (9, 120-120; vgl. ähnlich auch 10, 89-89) sowie Fragen hinsichtlich der Beurteilung von Schülerleistungen (vgl. 8, 117-117; 13, 73-73) und konstruktiver Elternarbeit (vgl. 1, 84-84; 10, 87-87; 16, 88-88) genannt. Weiter werden das Interesse an den Schwerpunkten „*bessere Selbstreflexion*“ (4, 76-76), „*Stressbewältigung*“ (10, 89-89) und „*herausfordernde Situationen im Schulalltag*“ (12, 82-82) wie auch am Thema „*Umgang [...] mit [...] Problemsituationen*“ (6, 98-98) angeführt. Die aufgezeigten Themenschwerpunkte würden sich die Befragten auch für Seminare in ihrem weiteren Studienverlauf wünschen (vgl. z. B. 7, 96-96; 14, 78-78; 20, 72-72).

Als Resümee zu dieser Kategorie kann die Aussage einer Studierenden angeführt werden: „*Also, es gibt schon Sachen, wo ich jetzt mehr Interesse noch daran habe, weil ich den Umgang mit den Kindern habe. Und das einfach noch dieses Interesse dann geweckt hat.*“ (6, 98-98)

Bei der Schwerpunktsetzung neuer Fragestellungen an die Theorie lässt sich ein Zusammenhang zu den Herausforderungen (vgl. Kap. 4.2.3) erkennen, denen sich die Studierenden während des Intensivpraktikums stellen mussten. Das Datenmaterial zu dieser Kategorie verdeutlicht, dass die Befragten aufgrund der Konfrontation mit herausfordernden Situationen angeregt werden, sich intensiv mit den Fragestellungen zu multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufs zu beschäftigen. Zudem lässt sich eine Neugierde, ein Interesse bzw. eine Eigeninitiative in Bezug auf theoretische Fundierung dieser Fragestellungen aufgrund der Erfahrungen erkennen.

4.1.3

Relationierung von Wissen und Können

Die Fundstellen zu dieser Kategorie verdeutlichen, dass die Erfahrungen im Intensivpraktikum bei über der Hälfte der Befragten zu einer veränderten Sichtweise auf theoretische Inhalte des Studiums führen (vgl. 1, 74-74; 2, 78-78; 3, 62-62; 5, 94-94; 7, 66-66; 8, 105-105; 10, 83-83; 13, 65-65; 14, 76-76; 16, 26-26; 19, 90-90). Aufgrund dieser Aussagen lassen sich vor allem zwei Argumentationsmuster für diese Veränderung rekonstruieren:

- (1) Die Verdeutlichung theoretischer Inhalte durch die Erfahrungen im Intensivpraktikum.
- (2) Der Rückbezug auf Erfahrungen in den sich an das Intensivpraktikum anschließenden universitären Veranstaltungen.

Zu 1: Für die Befragten verdeutlichen sich die theoretischen Inhalte durch die Erfahrungen im Intensivpraktikum, und die Praxis wird als mit Theorie „*verknüpft*“ (vgl. 19, 68-68) wahrgenommen:

„Und ja, da hat sich das wahrscheinlich auch verknüpft einfach zwischen Theorie und Praxis. Dass ich das angefangen habe zu begreifen, warum lerne ich jetzt irgendwelche Moralentwicklungsstufen auswendig, wo man sich erst fragt: Wofür bitte? Und das dann zu sehen.“ (14, 76-76)

Eine Studierende gibt an, vor den Erfahrungen im Intensivpraktikum zu universitären Veranstaltungen *„brav hinmarschiert“* (2, 78-78) zu sein, ohne den Sinn für den späteren Lehrerberuf erkannt zu haben (vgl. 5, 94-94). Ähnlich äußert sich eine weitere Befragte: *„Und hat mich auch für mein Studium weitergebracht, weil ich jetzt auch den Sinn im Nachhinein erkannt habe von Sachen, die ich davor theoretisch gelernt habe und dann erst begriffen habe, weil ich sie anwenden konnte.“* (7, 66-66) Die Studierenden erkennen während des Intensivpraktikums die Relevanz theoretischer Inhalte, um Leistungen der Schüler besser einordnen (vgl. 2, 76-76; 11, 66-66; 16, 78-78) und um Verhalten der Schüler differenzierter einschätzen zu können (vgl. 4, 96-96; 14, 76-76; 16, 70-70; 20, 54-54) sowie bei methodischer Umsetzung von Inhalten (vgl. 10, 81-81). In diesem Zusammenhang wird das Unverständnis einer Befragten für die Einstellung ihrer Praktikumslehrkraft deutlich; diese kritisiert die utopische Theorie, die sich in der Praxis nicht umsetzen lässt; die Studierende jedoch erkennt für sich die Relevanz von Wissenschaftswissen (vgl. 16, 14-14).

Zu 2: Zudem lässt sich in den Äußerungen der Studierenden ein Rückbezug auf die Erfahrungen im Intensivpraktikum während universitärer Veranstaltungen erkennen, indem dann beispielsweise *„verglichen [wird; Erg. U. E.], ob ich das jetzt in meiner Klasse so anwenden würde oder könnte oder nicht“* (3, 62-62; vgl. ähnlich auch 6, 92-92; 7, 74-74; 9, 103-103; 15, 34-34; 16, 26-26). Auch eine veränderte Sichtweise auf theoretische Inhalte des Studiums zeigt sich in den Aussagen:

„Mh (.) ich finde es wahnsinnig spannend, [...] mich mit Tests zu beschäftigen. Fand ich am Anfang richtig blöd. Also so viel Organisationsaufwand. Ähm und habe aber umgekehrt jetzt schon auch (.) gerade nach diesem Schuljahr (erkennt; Erg. U. E.), wie spannend das auch ist, die eigenen Förderkinder dann einzuordnen. Am Anfang, in der Mitte und am Ende.“ (2, 84-84; vgl. ähnlich auch 4, 32-32)

In gleicher Weise zeigen sich in den Äußerungen das veränderte Bewusstsein für die Relevanz eines Hintergrundwissens (vgl. z.B. 5, 94-94; 11, 66-66) und die Bedeutung des Sinns von Unterrichtsvorbereitung und Stundenaufbau (vgl. 6, 94-94; 10, 85-85; 16, 80-80). Zwei Studierende sehen durch die Erfahrungen im Intensivpraktikum *„vieles [aus der Theorie; Erg. U. E.] nochmal bestätigt“* (10, 83-83; vgl. ähnlich auch 16, 46-46).

Die Fundstellen verdeutlichen auch die Erwartungshaltung der Studierenden, dass sich theoretisches Wissen in der Praxis des Intensivpraktikums anwenden lassen muss. Erst in der „Anwendung“ zeigt sich der Sinn theoretischen Wissens. Erkennbar wird dies durch die Vielzahl an Formulierungen in Bezug zum Verb „anwenden“ (vgl. z.B. 3, 60-60; 4, 32-32; 6, 94-94; 7, 42-42; 19, 86-86). Drei Studierenden merken in diesem Zusammenhang an, *„warum ich so viel Theorie lerne und*

eigentlich nur so wenig Theorie, die ich dann auch anwenden kann“ (3, 60-69) und sehen „es eigentlich mehr oder weniger so getrennt, Uni ähm Praktikum“ (9, 99-99; vgl. ähnlich auch 20, 64-64). Zwei Studierende wünschen sich „praktisches Handwerkszeug“ (7, 96-96), „eine Art Kriterienkatalog“ (18, 72-72) bzw. die bessere Vorbereitung auf alltägliche schulische Probleme, „auf die kleinen Situationen, an die man erst gar nicht denkt“ (12, 120-120) und sehen sich für den Schulalltag durch das Studium zu wenig „gerüstet“. Für die Befragten erschließt sich jedoch auch die Differenz zwischen Wissenschafts- und Handlungswissen und das Verständnis für die Unmöglichkeit einer rezeptartigen Umsetzung wissenschaftlicher Theorien, wenn sie reflektiert feststellen: „[...] ich denke, dass sich so ein bisschen der Fokus äh verschoben hat. [...] in der Umsetzung spielen andere Dinge eine Rolle als [...] in der Uni. [...] die Herausforderung liegt an einer anderen Stelle“ (1, 76-76). Sie erkennen, dass „das, was an der Uni gelehrt wird, dann in der Praxis noch einmal ganz anders [ist; Erg. U. E.]“ (3, 56-56; vgl. ähnlich auch 17, 46-46).

Insgesamt lässt sich aus dem zu dieser Kategorie codierten Datenmaterial rekonstruieren, dass Studierende ihre Erfahrungen im Intensivpraktikum mit dem Theoriewissen des Studiums in Beziehung setzen, sie gleichzeitig aber auch ein Bewusstsein für die Differenz von Wissenschaftswissen und Handlungswissen entwickeln.

4.2 Erfahrung

Das Intensivpraktikum bietet den Studierenden aufgrund seiner Konzeption vielfältige Gelegenheiten, Erfahrungen in den unterschiedlichen schulischen Bereichen zu sammeln. Die folgenden Unterkategorien spiegeln den subjektiven Blick der Studierenden auf eigene Erfahrungen im Intensivpraktikum wider. Gerade die Dauer des Intensivpraktikums eröffnet die Möglichkeit, durch sich wiederholende Situationen tiefere Einblicke in verschiedene Bereiche des Lehreralltags zu gewinnen und auf diese Art Erfahrungen zu sammeln, die in einem kurzen Zeitraum nicht möglich wären.

Diese Erfahrungen spielen im Hinblick auf die professionelle Entwicklung als Grundlage für Reflexion eine entscheidende Rolle. Zunächst wird dargestellt, welche Erfahrungen besonders auf die konzeptionellen Faktoren des Intensivpraktikums zurückzuführen sind (Kap. 4.2.1). Im Folgenden wird auf Basis des Datenmaterials dargelegt, ob und in welcher Art und Weise Studierende Erfahrungen in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern sammeln konnten (vgl. Kap. 4.2.2) und welche Situationen innerhalb der Erfahrungen von den Studierenden als besonders anspruchsvoll und herausfordernd, aber dennoch bearbeitbar empfunden werden (vgl. Kap. 4.2.3). Daraufhin werden von den Studierenden erfahrene Abläufe während eines Schuljahres und Erfahrungen hinsichtlich

wahrgenommener Entwicklungen der Schüler innerhalb des Schuljahres dargestellt (vgl. Kap. 4.2.4), um im Anschluss darauf Bezug zu nehmen, ob im Intensivpraktikum aufgrund der Breite, Vielzahl, Intensität und Dauer der Kontakte vermehrt Gelegenheit dazu gegeben wird, sich im Schonraum, d.h. ohne Beurteilungsdruck im Vergleich zu Visitationen im Referendariat, auszuprobieren (vgl. Kap. 4.2.5). Im darauffolgenden Kapitel werden individuelle Kooperations- und Hospitationserfahrungen (vgl. Kap. 4.2.6) dargestellt. Erfahrungen hinsichtlich des Mentors, der – von Studierenden oft als erfahrene Lehrperson wahrgenommen – einen großen Einfluss auf die Studierenden ausübt, werden in Kap. 4.2.7 geschildert. Abschließend wird aufgezeigt, ob und in welcher Art und Weise die gewonnenen Erfahrungen mit den Erwartungen an das Intensivpraktikum übereinstimmen (vgl. Kap. 4.2.8).

Intensität und Vielfalt der Erfahrungen

4.2.1 Erfahrungen machen zu können, ist an die Voraussetzung geknüpft, dass „etwas wiederholt und in einer solchen Weise aufgefallen sein [muss], daß [...] auf eine regelmäßige Wiederkehr [...] [geschlossen werden kann]“ (Bollnow 2013, S. 24; vgl. auch Kap. 2.4.2.1). Um von einem Sammeln von Erfahrungen sprechen zu können, muss die Gelegenheit von sich wiederholenden Situationen gegeben sein; eine Tatsache, die bereits die Konzeption des Intensivpraktikums vorgibt. Bevor auf die einzelnen Erfahrungen der Studierenden detailliert eingegangen wird, soll im Folgenden auf Grundlage des Datenmaterials aufgezeigt werden, welche Erfahrungen die Studierenden besonders in Zusammenhang mit Kontinuität und Intensität wahrnehmen. Von den Befragten werden vor allem „die Masse an Erfahrungen“ (1, 16-16) sowie deren Intensität betont, „[...] weil man einfach (.) ja wie das Wort schon sagt, intensiver (.) alles miterlebt, in jedem Bereich“ (16, 66-66; vgl. auch ähnlich 2, 18-18; 7, 150-150). „Masse“ und „Intensität“ der Erfahrungen scheinen jedoch in Abhängigkeit von der Bereitschaft der Praktikumslehrkraft zu stehen, den Studierenden eigene Unterrichtsstunden zu überlassen (vgl. 18, 46-46). Neben der Erfahrung außerunterrichtlicher Veranstaltungen, die über das Schuljahr hinweg verteilt sind (vgl. u.a. 7, 20-20; 10, 21-21; 15, 12-12), lässt sich aus den einzelnen Aussagen der Studierenden rekonstruieren, dass die Dauer des Intensivpraktikums über ein Schuljahr hinweg zu einer besseren Einschätzung der Schüler im Hinblick auf Methodik und Inhalte führen kann und dazu beiträgt, die Schüler in ihren Reaktionen besser beurteilen zu können (vgl. z.B. 1, 38-38; 6, 20-20; 9, 16-16; 10, 29-29; 12, 37-37). Mehr als die Hälfte der Studierenden stellt die Relevanz des Zeitfaktors für gegenseitiges Kennenlernen heraus (vgl. u.a. 1, 20-20; 3, 10-10; 7, 150-150; 14, 16-16; 15, 12-12). In diesem Kontext sind auch die Aussagen zu Reflexion und Feedback zu sehen. Das über ein Schuljahr andauernde Verhältnis zur Praktikumslehrkraft, das mit Ver-

trauen und gesteigerter Kritikfähigkeit verbunden ist, wird als eine wesentliche Voraussetzung für konstruktives Feedback gesehen:

„Mb (...) das lange Begleiten. (...) Dass ich da einfach ein viel mehr vertrautes Verhältnis habe aufbauen können und auch ein [...] (.), ein Verhältnis, dass mich die Praktikumslehrerin gut reflektieren konnte. Wie ich denke, es braucht einfach eine Zeit bis man auch den Typ des anderen kennenlernt. Und das einschätzen und wie man dann da ähm, ja wo man ansetzt. Und [...] welche Reflexionspunkte man gibt und welche noch nicht.“ (14, 16-16)

In gleicher Weise bedingen die zahlreichen Möglichkeiten, eigene Stunden durchzuführen, häufigeres und intensiveres Feedback der Mentorin (vgl. z.B. 15, 12-12; 17, 16-16). Die kontinuierlichen Gelegenheiten, selbst Unterricht zu halten, führen im Rückschluss wieder zu mehr Möglichkeiten, das Feedback der Praktikumslehrkraft umzusetzen und somit zu Lernerfolg (vgl. z.B. 17, 16-16). Die Aussagen zu dieser Kategorie stellen auch heraus, dass die häufigen Unterrichtssituationen zu vermehrter Fehlerwahrscheinlichkeit führen, diese vielen Möglichkeiten aber auch eine Relativierung misslungener Stunden bedingen:

„Und [...]also das ist auch das Schöne am Intensivpraktikum, dass man dann einfach so viele [...] (.) Stunden hält, dass man das ausbügeln kann [...] und wenn man sehr viele Stunden macht, dann läuft mehr schief und (.) dadurch dass man [...] die Möglichkeit hat, es zu ändern, [...] ist das irgendwie ganz toll, weil es relativiert, dass es schief geht und man lernt [...] mehr über sich und sonst hat man immer diesen Druck, es muss gut laufen, es muss perfekt laufen und wenn es perfekt läuft dann [...] hat man aber trotzdem Angst vorm ersten Fehler und, und im Intensivpraktikum werden dann die Fehler so normal [...] und äh nächstes Mal mache ich es besser.“ (1, 50-50)

Dennoch wird von einer Studierenden auch die Herausforderung beschrieben, die mit einem erneuten Unterrichtsversuch nach einer misslungenen Unterrichtsstunde verbunden ist, gleichzeitig jedoch betont, dass es sich lohnt, durchzuhalten (vgl. 2, 58-58; 2, 68-68). Codierte Äußerungen der Studierenden weisen darauf hin, dass die hohe Anzahl an eigenverantwortlichen Unterrichtsstunden zu einer bewussteren Verantwortungsübernahme für die Schüler und deren Lernprozess führt (vgl. 1, 16-16; 12, 51-51; 15, 12-12). Das Datenmaterial gibt außerdem Hinweise darauf, dass die höhere Anzahl der selbst durchgeführten Unterrichtsstunden zu einer engeren Bindung zu den Schülern führt (vgl. z.B. 6, 26-26; 14, 16-16). Die genaue Kenntnis von Regeln und Ritualen in der Praktikumsklasse führt außerdem zu einer besseren Akzeptanz der Studierenden bei den Schülern:

„[...] wenn wir ne Stunde gehalten haben, dann waren die Schüler auch [...] (...) total diszipliniert. Die Lehrerin hatte immer so Regeln (.) so nen Stoppzeichen oder (.) genau. Und das haben die Schüler bei uns auch (.) akzeptiert. Genau und das hat voll gut geklappt.“ (8, 12-12)

Nicht nur im Beziehungs- und Erziehungsbereich zeigen sich positive Auswirkungen der kontinuierlichen Erfahrungen; auch im Kompetenzbereich Unterrichten in Bezug auf Stundenentwicklung und -durchführung werden die regelmäßigen Erfahrungen von Studierenden als gewinnbringend empfunden (vgl. u.a. 1, 10-10; 6, 50-50; 8, 18-18; 17, 30-30). So werden Erfahrungen in Bezug auf

den Aufbau des Unterrichts über ein Schuljahr und in Bezug auf den Einblick in den Ablauf eines Schuljahres von den Befragten angebracht (vgl. 5, 22-22; 16, 66-66). Die Menge an Übungsstunden führt bei einer Studierenden zu der Erfahrung, „[d]ass man eigentlich, so gut man es plant, eigentlich immer so diesen Moment hat, wo man (.) ja einfach spontan reagieren muss. Und das kann man nur lernen, wenn man, ja wenn man es eben selbst durchführt“ (6, 16-16), und einzelne befragte Personen beschreiben, durch kontinuierliche Erfahrungen besser auf unvorhergesehene Situationen reagieren zu können (vgl. 6, 44-44; 9, 49-49). Durch die Erfahrung der Stringenz eines Unterrichtsstils, präsentiert von der Mentorin über ein Schuljahr hinweg, geben einige Studierende an, zum Nachdenken über den eigenen zukünftigen Unterrichtsstil angeregt worden zu sein (vgl. 5, 22-22; 10, 29-29; 13, 117-117), und Hospitationen innerhalb des langen Praktikumszeitraums verdeutlichen Unterschiede zwischen einzelnen Lehrpersonen (vgl. 5, 22-22). Weitere Fundstellen im Datenmaterial weisen auf Erfahrungen einer Entwicklung im Bereich der eigenen Lehrerrolle hin:

„[...] (.) ja mutig zu sein, sich in diese Rolle einzulassen. Jetzt (.) weg von dieser Schülerrolle hin zum Lehrer. (.) [...] ja nicht mehr so auf der Seite der Schüler zu stehen (.) Was auch immer schwierig ist so als, ja oder wo ich schon auch so eine Entwicklung sehe während des Intensivpraktikums. (.) [...] einfach durch das mehr Stunden halten und, oder mehr Unterrichtssituationen gestalten. Verantwortung zu übernehmen. [...] (.), ja selbstständig zu arbeiten [...].“ (14, 46-46; vgl. ähnlich auch 7, 18-18; 10, 29-29; 12, 39-39)

Lernen in allen Bereichen wird in Zusammenhang mit häufigen Übungsmöglichkeiten gesehen, und auch die Möglichkeit, mehr über sich selbst zu lernen, wird in den Kontext kontinuierlicher Erfahrungen gebracht (vgl. 1, 50-50; 10, 21-21). Von einer Studierenden wird außerdem die Gewöhnung an die Regelmäßigkeit des Intensivpraktikums als hilfreich für das Referendariat dargestellt (vgl. 5, 68-68). Kontinuität und Intensität der Erfahrungen bedingen auch eine veränderte Sichtweise auf Schule. So äußert eine Befragte, durch die konzentrierten Erfahrungen einen weniger idealistischen Blick auf die Schule erhalten zu haben:

„Und [ich; Erg. U. E.] habe die Schule doch irgendwie idealistischer gesehen am Anfang, wie sich es dann irgendwie entpuppt hat. Ohne dass ich jetzt die Schule schlecht machen will. Aber am Anfang ist man halt doch irgendwie so naiv. Und denkt, es ist alles so wunderbar. Und dann irgendwie, wenn man da so lange dabei ist (.), dann schaut man das halt alles ein bisschen anders an.“ (4, 8-8)

Neben dieser den Blick auf Schule verändernden Erfahrung wird zudem das Risiko dargestellt, jede Klasse wie die Praktikumsklasse einzuschätzen und somit mit falschen Vorstellungen an Unterrichtsplanungen heranzugehen (vgl. 10, 29-29). Eine Studierende gibt an, durch die Summe an negativen Erfahrungen und die mangelnde Unterstützung der Mentorin an ihrem Berufswunsch gezwweifelt zu haben (vgl. 2, 72-72).

Zusammenfassend zeigen die Fundstellen zu dieser Kategorie jedoch, dass die Kontinuität und Intensität der Erfahrungen im Bereich außerschulische Aktivitäten, im Bereich Unterrichten und Erziehen, im Vertrauensaufbau zu Praktikumslehrkraft und Schülern sowie im Bereich der Erfahrungen in Bezug auf die eigene Lehrerrolle als positiv empfunden werden und dadurch durchaus ein realistischer Blick auf Schule als Institution, Organisation und Arbeitsplatz ermöglicht wird (vgl. Oelbauer/Reiserer 2011).

Erfahrungen in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern

Die befragten Studierenden berichten davon, durch das Intensivpraktikum einen vielseitigen Gesamteindruck vom Lehrerberuf und dem damit verbundenen Aufgabenfeld gewonnen zu haben; dabei wird der Zusammenhang zwischen der langen Dauer des Praktikums und der Chance, einen Einblick in die verschiedenen Facetten dieses Berufs erhalten zu haben, betont (vgl. z.B. 7, 20-20; 16, 6-6; 16, 136-136).

„Man bekommt [ohne Intensivpraktikum; Erg. U. E.] einfach diese ganzen Facetten nicht mit. Was ist alles noch zu tun? Was gibt es so um die Schule rum. Man erlebt keine, was ich da in der Schule im Intensivpraktikum erlebt habe, diese ganzen Schullebensveranstaltungen und so, die kriegt man nicht mit, wenn man immer nur dienstags da ist.“ (13, 10-10)

Bereits durch die Konzeption des Intensivpraktikums werden vielfältige Situationen generiert, um Erfahrungen sammeln zu können, und ein verpflichtendes Aufgabenspektrum (vgl. Kap. 1.1.4) sieht Erfahrungen in den unterschiedlichen Bereichen des Lehrerberufs vor. Die Tatsache, dass die Teilnahme an speziellen Veranstaltungen verpflichtend ist, wird zwar als „Druck“ (2, 38-38) empfunden, gleichzeitig jedoch als „interessant und gewinnbringend“ (12, 112-112) und als „wahnsinnig bereichernd“ (14, 6-6) angesehen. Zehn der befragten Studierenden berichten von außerunterrichtlichen Erfahrungen durch die Teilnahme an Lehrerkonferenzen, Elternabenden, Elternsprechtagen, Schulleinschreibung, Schullandheimaufenthalten und der Organisation von schulischen Veranstaltungen wie Sommer- oder Sportfesten (vgl. u.a. 2, 36-36; 7, 14-14; 10, 21-21; 16, 3-6), acht Studierende beteiligten sich aktiv an außerunterrichtlichen Tätigkeiten (vgl. u.a. 13, 8-8; 14, 10-10; 17, 4-4). Eine Studierende verdeutlicht die Chance, vielfältige Erfahrungen zu sammeln:

„Deswegen habe ich einfach unglaublich viele praktische Erfahrungen gesammelt. Ich habe Erfahrungen mit den Kindern auch einzeln gesammelt. Ich war auch im Schullandheim mit dabei und wir waren auch nachmittags im Schwimmunterricht mit dabei. Ich war bei Elternabenden mit dabei, ich war bei Elterneinzelgesprächen mit dabei, ich war bei Ausflügen mit dabei. Ach einfach (.) einfach eine unglaubliche Vielfalt. Ich hab einfach dieses Schulleben kennen gelernt. Ich durfte auch bei Sitzungen mit dabei sein, [...]“ (7, 14-14)

Das Mitwirken an außerunterrichtlichen Tätigkeiten wird als hilfreich empfunden und führt beispielsweise zu der neuen Erfahrung, wie „wahnsinnig zeitintensiv diese Elternarbeit ist“ (7, 37-38) und

welch großer Organisationsaufwand mit Wandertagen oder Schulfesten verbunden ist (vgl. 16, 13-14). Nur eine Studierende gibt explizit an, wenige Einblicke in das Tätigkeitsfeld einer Lehrperson gewonnen zu haben (vgl. 11, 10-10) und an keiner außerunterrichtlichen Aktivität beteiligt gewesen zu sein. Eine Befragte bedauert den Mangel an Möglichkeiten, sich selbst in das Unterrichtsgeschehen einzubringen (vgl. 10, 49-49).

Neben den Vorgaben, an bestimmten außerunterrichtlichen Veranstaltungen teilzunehmen bzw. bei diesen Eigeninitiative zu zeigen, sollten die Studierenden 30 bis 40 Unterrichtsstunden innerhalb des Intensivpraktikums selbstständig planen und durchführen. In diesem Bereich berichten die Studierenden von der Menge an Unterrichtserfahrungen (vgl. 18, 8; 20, 4-4) in verschiedenen Fächern (vgl. 1, 12-12; 2, 8-8; 9, 10-10; 12, 8-8; 14, 7-10) und in dem vom Begleitseminar in Grundschulpädagogik vorgegebenen Projekt (vgl. 1, 12-12). Vor allem in der dreiwöchigen Blockphase führt die Tatsache, jeden Tag Unterricht zu übernehmen, zu der Erfahrung, dass es großen Aufwand und Anstrengung bedeutet, bereits eine Unterrichtsstunde am Tag zu halten (vgl. 16, 16, 16). Im Zusammenhang mit Planungserfahrungen wird angesprochen, *„was für ein wahnsinniger Aufwand das ist, eine dreiviertel Stunde vorzubereiten, wenn man es wirklich von der ersten bis zur letzten Minute machen will“* (9, 10-10). Eine Studierende bedauert die geringe eigene Unterrichtsaktivität, *„weil die Lehrerin halt am Anfang eher so ein bisschen skeptisch war, ob wir das auch können, ob wir das auch alles (.) richtig machen“* (10, 21-21). Ein weiterer Kritikpunkt ist die Konzeptvorgabe bei Unterrichtsstunden durch die Mentorin, wodurch Erfahrungen in diesem Bereich als oberflächlich und wenig anspruchsvoll empfunden werden (vgl. 5, 12-12). Die lange Dauer des Intensivpraktikums generiert vielfältige Möglichkeiten, vor oder in der Klasse aktiv zu werden. „Didaktische Fingerübungen“ (Schlegel 2013b, S. 11) dienen dazu, Sicherheit in der eigenen Lehrerrolle zu gewinnen. Diese Art der Erfahrung wird von acht Studierenden hervorgehoben (vgl. u.a. 5, 12-12; 14, 10-10; 15, 18-18; 19, 8-8).

4.2.3 Neben unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten werden von einer Studierenden auch Einblicke in das Schriftwesen einer Lehrperson (vgl. 7, 38-38) geschildert.

Herausforderungen

Erfahrungen zu machen bedeutet, im Gegensatz zum bloßen Erleben, das nur mit Erinnerungen verbunden ist und zu keiner Veränderung führt, sich im positiven wie auch im negativen Sinne Herausforderungen zu stellen, diese anzunehmen und so das vorhandene Wissen und Können zu erweitern bzw. die neuen Erfahrungen darin zu integrieren (vgl. Kap. 2.4.2.1).

Die Daten zu dieser Kategorie weisen darauf hin, dass die von Studierenden wahrgenommenen Herausforderungen in entscheidender Art und Weise den Bereich der zwischenmenschlichen Be-

ziehungen betreffen. Es werden sowohl Herausforderungen im Umgang mit Mitpraktikanten (vgl. 8, 167-167; 10, 51-51), dem Lehrerkollegium (8, 63-63; 9, 59-59; 16, 56-56) oder mit Eltern (vgl. 16, 62-62; 20, 42-42) von den Befragten dargestellt. Dabei weisen die Äußerungen zu Kollegen und Eltern teilweise bereits in die Zukunft und beziehen sich nicht immer auf eigene Erfahrungen, sondern auch auf Beobachtungen oder Erzählungen der Mentorin (vgl. 16, 62-62; 8, 63-63; 8, 65-65). Fast die Hälfte der Studierenden beschreibt Herausforderungen, die in Zusammenhang mit der Beziehung zu der Praktikumslehrkraft bzw. mit dem Verhalten der Praktikumslehrkraft den Schülern gegenüber zusammenhängen (vgl. u.a. 9, 130-130; 10, 13-13; 16, 56-56). So schildern die Befragten ihr Dilemma, das erzieherische Verhalten ihrer Mentorin nicht akzeptieren zu können, sich jedoch zurückhalten zu müssen, da sie sich in einem Abhängigkeitsverhältnis befinden (vgl. auch bei Arnold et al. 2011):

„Dass ich oft [...] das Verhalten meiner Lehrkraft den Schülern gegenüber gar nicht ok fand. Und nicht wusste, wie ich damit umgehen soll. Und das für mich schwierig war, weil ich eigentlich gerne etwas gesagt hätte, aber mich nicht getraut habe, etwas zu sagen. Weil ich mir dachte, dass mir das eigentlich nicht zusteht. Das was eigentlich so die (.) größte Schwierigkeit. Ja.“ (3, 28-28)

Weiterhin wird von einer Studierenden die mangelnde Unterstützung der Praktikumslehrkraft angeführt, die dazu führt, sich *„so alleine gelassen gefühlt [zu haben; Erg. U. E.]“ (4, 60-60)*. Auch der Umgang mit Schülern stellt für die Befragten eine Herausforderung dar. Diese Art der Herausforderung manifestiert sich einerseits darin, keinen Zugang zu einigen Schülern gefunden zu haben (vgl. 7, 74-74) bzw. in der Unsicherheit des Umgangs mit Schülern in bestimmten Situationen (vgl. 6, 62-62); in gleicher Weise wird die Angst vor Kindern als Herausforderung beschrieben (vgl. 15, 42-42). Zudem wird von sechs Studierenden der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten als Herausforderung angeführt (vgl. u.a. 6, 10-10; 6, 62-62; 11, 40-40; 17, 8-8). Aus den Aussagen lässt sich rekonstruieren, dass von diesen Studierenden vor allem die Unsicherheit bei der Reaktion auf Verhaltensauffälligkeiten der Schüler und mangelnde Handlungsalternativen in den dargestellten Situationen als anspruchsvoll und herausfordernd empfunden werden (vgl. u.a. 9, 61-61; 11, 40-40). Auch eigenes sowie beobachtetes Handeln entgegen eigener Wertvorstellungen wird als Herausforderung angesehen (vgl. 2, 58-58; 7, 130-130; 10, 115-115; 16, 56-56). Eine Studierende berichtet, allein durch den Tagesablauf im Intensivpraktikum überfordert zu sein (vgl. 2, 58-58), und fünf weitere Befragte betonen die Notwendigkeit, in unvorhersehbaren Situationen flexibel handeln zu müssen, als Herausforderung (vgl. 2, 58-58; 8, 61-61; 10, 53-53; 12, 49-49; 13, 40-40; 15, 10-10). Auch das Unterrichten an sich, besonders in der Blockphase, wird als herausfordernd wahrgenommen, vor allem wenn tägliches eigenverantwortliches Unterrichten damit verbunden ist (vgl. 16, 16-16).

Weitere Herausforderungen, welche die Befragten im Kontext des Unterrichtens thematisieren, betreffen einerseits die Zeitplanung und den Zeitaufwand, der mit der Unterrichtsvorbereitung verbunden ist (vgl. u.a. 7, 54-54; 19, 62-62), andererseits die Frage „*wie ein Thema in eine Stunde zu verwandeln [ist; Erg. U. E.]*“ (8, 61-61); auch die gleichzeitige Reflexion während des Unterrichtens wird als „*riesengroße Herausforderung*“ (15, 10-10) von einer Studierenden dargestellt. Zudem berichten die Befragten von Herausforderungen in Bezug auf die Wahl der Unterrichtsmethodik (vgl. 10, 53-53) und von der Herausforderung einer ungewohnten Hospitationssituation durch einen Dozenten (vgl. 17,8-8) oder von misslungenen Unterrichtsstunden (vgl. 1, 46-46; 7, 54-54). Weiterhin stellen die Studierenden in den Interviews heraus, dass die Lehrerrolle und das Einlassen auf den Rollenwechsel vom Schüler zum Lehrer als herausfordernd wahrgenommen wird (vgl. u.a. 1, 54-54; 12, 47-47; 14, 46-46). Zudem werden das geforderte Schriftwesen (vgl. 9, 47-47; 16, 60-60) sowie der fachliche Anspruch, der an eine Lehrperson gestellt wird, als sehr anspruchsvoll empfunden (vgl. 13, 40-40; 20, 42-42).

Während die vorangegangenen Aussagen vor allem betonen, welche hohen Anforderungen die Studierenden mit den Erfahrungen des Intensivpraktikums verbinden, zeichnen die folgenden Erfahrungen ein konträres Bild. So stellt für zwei Studierende die Langeweile, dem immer ähnlich ablaufenden Unterricht zuzusehen (vgl. 5, 58-58) bzw. „*am Ball zu bleiben und jetzt nicht irgendwie völlig abzuschweifen*“ (17, 42-42) eine Herausforderung dar.

Insgesamt spiegeln die codierten Äußerungen der Studierenden viele herausfordernde Erfahrungen wider; Herausforderungen sollten jedoch im Gegensatz zu Hindernissen als bearbeitbar bzw. durch Anregung als den Bildungsprozess voranbringend empfunden werden. Die Arbeit an Herausforderungen und die Anregungen werden von einem Großteil der Studierenden in Zusammenhang mit dieser Kategorie dargestellt (vgl. z.B. 1, 54-54; 2, 58-58; 6, 62-62; 8, 169-169; 13, 38-38; 16, 62-62); die Zusammenarbeit bzw. der Umgang mit der Praktikumslehrkraft bleibt jedoch für die acht Studierenden ein Hindernis, das die persönliche professionelle Entwicklung negativ beeinflusst.

^{4.2.4} Resümierend zu den Beschreibungen zu dieser Kategorie kann die Aussage einer Studierenden angeführt werden, in welcher das Intensivpraktikum an sich „*als erste große (.) [...] (.) Erfahrung und Herausforderung [angesehen wird; Erg. U. E.]* (15, 44-44).

Entwicklungen und Prozesse innerhalb eines Schuljahres

Die Dauer des Intensivpraktikums über ein Schuljahr bietet den Studierenden die Möglichkeit, Einblicke in die Struktur und die Abfolgen im Alltag eines Schuljahres zu gewinnen und den Entwicklungsprozess der Schüler innerhalb eines Schuljahres zu erfahren. Das Datenmaterial zu dieser

Kategorie offenbart, dass 13 Studierende den Blick auf den Entwicklungsprozess der Schüler als eine besondere Erfahrung wahrnehmen (vgl. u.a. 4, 6-6; 10, 31-31; 16, 16-16; 19, 6-6). Äußerungen wie „*dass man halt im Laufe der Zeit doch merkt, wie sie wachsen und gedeihen. Und wo sie ihre Stärken und Schwächen haben*“ (4, 6-6) und

„*den ganzen Prozess begleiten über ein ganzes Jahr, diesen Lernprozess sehen*“ (7, 10-10), „*weil man eben, diese Entwicklung, die die Kinder in einem Jahr machen, die ist so groß. Und die sieht man sonst nicht. Die [anderen Praktika; Erg. U. E.] in drei Wochen und dann noch einmal drei Wochen und dienstags oder dann nur noch dienstags, das ist nicht möglich. Das ist so isoliert [...]. Aber wenn man ein Schuljahr da ist, dann fällt einem das auf, weil dann lernt man die Kinder richtig kennen.*“ (13, 117-117)

verdeutlichen die hohe Relevanz des Zeitfaktors, um diese Erfahrungen zu ermöglichen. Die Studierenden betonen, wie wichtig es für die Einschätzung der Leistungen und des Verhaltens der Schüler ist, „*über einen längeren Zeitraum konstant [in der Klasse zu sein; Erg. U. E.]*“ (16, 6-6). In diesem Zusammenhang wird auch der Vergleich mit dem Folgepraktikum angeführt, ohne dass explizit danach gefragt wurde:

„*Das war, ich hatte ja danach dann auch noch einmal dieses fachdidaktische Praktikum und [...] (.), da hatte ich einfach schon das Gefühl, dass es noch einmal, wenn man nur ähm einen Vormittag in der Woche reinkommt, das war noch einmal viel weniger. Also ich habe gemerkt, ich konnte die (Schüler; Erg. U. E.) deutlich weniger gut (.), ja einschätzen und auch deutlich weniger gut zuordnen, wer (.), von wem könnte jetzt dieser Hefteintrag sein oder solche Geschichten. Was mir dann am Ende vom Intensivpraktikum schon leicht gefallen ist. [...] und auch so diese Entwicklung, die ein Schüler in so einem ganzen Jahr durchmacht, konnte ich auch im Intensivpraktikum viel deutlicher (..) ja sehen und auch selber nachvollziehen. Also das fand ich auch sehr spannend. Dann wie, wenn man die am Anfang von der vierten Klasse noch so richtig als Kinder kennengelernt hat und man am Ende von der vierten Klasse sind die ersten dann schon in ihrer pubertären Phase [...].*“ (17, 14-14; vgl. ähnlich auch 6, 18-18; 7, 10-10; 11, 52-52; 13, 10-10; 13, 6-6; 18, 2-2; 20, 6-6)

Sich bei jedem neuen Praktikum in eine Klasse neu einfinden zu müssen, wird von einer Studierenden als verlorene Zeit empfunden, die sie nutzen könnte, dass sie „*einfach dran bleiben kann an dem Lernprozess*“ (14, 122-122).

Den Einblick in Regeln und Rituale, die Kenntnis der Schülernamen und der Struktur in der Klasse heben die Befragten vor allem als positive Elemente der Blockphase hervor.⁷⁹ Diese „Vorentlastung“ führt dazu, sich bewusster auf die Entwicklung der Schüler konzentrieren zu können. Die Kenntnis der Schüler führt zu einer veränderten Sicht auf die „*Hintergründe*“ (6, 18-18) der Schüler; diese veränderte Sicht bedingt wiederum ein Verständnis für „*ihre Schwächen*“ (6, 26-26) und eine

⁷⁹ Vgl. Kapitel 1.1.4.

bessere Einschätzung von Leistung und Verhalten (vgl. 9, 16-16). Die bessere Einschätzung der Schüler führt andererseits wieder zu einer veränderten Unterrichtsvorbereitung: „Und, dass man am Ende halt auch beim Unterrichtsvorbereiten wusste, okay, bei der Stunde muss ich jetzt auf den besonders achten oder muss ich mir vorher schon überlegen, okay, was mache ich, wenn der irgendwie (.) ausschlägt aus der Stunde.“ (10, 13-13) Auch eine Negativentwicklung im Hinblick auf das Sozialverhalten innerhalb der Klasse wird von einer Befragten beobachtet und verdeutlicht ihr die Notwendigkeit, „dass man auf das Soziale so achten muss, also ich hab eigentlich gedacht, das läuft eigentlich von selbst“ (10, 23-23). Zudem wird einer Studierenden durch die Dauer des Intensivpraktikums aufgezeigt, dass gleichbleibende Abläufe und Kontinuität für Schüler zentrale Bedingungen darstellen, um einen Lernprozess zu initiieren; dadurch gelingt es den Kindern besser, „das Neue an dem Unterricht [...] besser aufzunehmen“ (12, 37-37). In gleicher Weise wird bei einer Befragten das Bewusstsein dafür geschärft, welche Entwicklungsschritte Schüler im Bereich der Schriftsprache in der zweiten Jahrgangsstufe vollziehen können (vgl. 13, 4-4). Die Zurückstellung eines Schülers und die Beobachtung seiner weiteren Entwicklung wird von einer Studierenden als für sie bedeutsam herausgestellt (vgl. 2, 6-6). Neben den Erfahrungen, welche die Entwicklungsprozesse der Schüler betreffen, werden von sieben Studierenden Einblicke in die Abläufe eines Schuljahres als besonders relevant angesehen (vgl. u.a. 6, 72-72; 13, 10-10; 15, 12-12; 19, 6-6). In diesem Kontext wird vor allem die Bedeutung des Intensivpraktikums als „großes Praktikum“ (6, 72-72) betont, in dem „man so ein bisschen das Gefühl bekommt, wie es später sein könnte“ (ebd.). Für die Studierenden zeigt sich im Intensivpraktikum

„das Gesamtbild. (.) Was eben zum Lehrer dazugehört. Die Schule (.), [...] das Kollegium innerhalb der Schule, man selber. Dieses Gesamtbild, glaube ich, das geht verloren, wenn man eben nur dieses Dienstagspraktikum hat oder einmal das Blockpraktikum. Im Intensivpraktikum ist man einfach ein Jahr an der Schule. Man sieht eben, was ist Schule? Was passiert da alles in dem Jahr? Und das bekommt man sonst nicht mit, finde ich. Und gerade das ist ja wichtig. Also wie will man ohne ein umfassendes Bild von (.) wie ist ein Schuljahr, wie läuft das in so einer Schule, was kann da laufen. Oder was könnte mehr laufen. (.) [...] da geht man irgendwie blauäugig in den Beruf rein, finde ich“ (13, 46-46).

Schulversammlungen, Lehrerkonferenzen, Ausflüge, Wandertage, Sommer- und Sportfeste sowie Elternsprechabende und Elternsprechstunden werden von den Befragten als „wichtige Sachen eines Schulalltages“ (16, 6-6) wahrgenommen und verdeutlichen „Schule außerhalb des Unterrichts“ (ebd.). Dabei wird ihnen durchaus der damit verbundene Organisationsaufwand bewusst (vgl. z.B. 16, 14-14). Insgesamt zeigen die Fundstellen zu dieser Kategorie, dass durch das Intensivpraktikum differenzierte Erfahrungen in Bezug auf die Entwicklung der Schüler innerhalb eines Schuljahres gesammelt werden können. Zudem erhalten die Studierenden Einblicke in „den Ablauf von dem Schuljahr“ (19, 6-6), wodurch es möglich wird, „diese ganzen Facetten“ (13, 10-10) des Lehrerberufs zu erfahren.

Ausprobieren im „Schonraum“ – Bezug zum Referendariat

Einen wesentlichen Baustein in der professionellen Entwicklung der Lehramtsstudierenden stellt die Möglichkeit im Intensivpraktikum dar, sich selbst und verschiedene didaktisch-methodische Konzepte ausprobieren zu können, ohne dem Bewertungsdruck einer Visitationsstunde des Referendariats ausgesetzt zu sein. Im Handeln etwas Neues ausprobieren zu können (vgl. Kap. 2.5.4), bietet die Chance, Lernprozesse zu initiieren.

Da die Kategorien Ausprobieren im „Schonraum“ und Bezug zum Referendariat eng zusammenhängen, werden in den folgenden Ausführungen die Befunde aus dem Datenmaterial beider Kategorien dargestellt.

Aus den Aussagen zu diesen Kategorien lässt sich rekonstruieren, dass annähernd die Hälfte der befragten Personen (vgl. u.a. 1, 8-8; 6, 52-52; 7, 2-20; 16, 28-28; 19, 8-8) das Intensivpraktikum als eine Möglichkeit ansieht, „um [...] [sich; Erg. U. E.] auszutoben“ (20, 34-34). Dabei wird diese Möglichkeit immer in Zusammenhang mit der Bereitschaft der Praktikumslehrkraft gesehen, den Raum zum „Experimentieren“ zu geben:

„Mb, dass ich, dass sie mir auch die Chance gegeben hat, so viel selbst auszuprobieren. [...] Und dass sie mir komplett die Freiräume gegeben hat, was ich mache. Und wie ich es mache, sie hat es mir nicht vorgeschrieben. Und wirklich so oft die Gelegenheit gegeben hat. Und dann auch ihren Unterricht deswegen [...] (.) umgeschmissen hat, damit ich die Chance hatte das auszuprobieren. Das war schon sehr wichtig und toll. Ja.“ (6, 52-52)

Diese Äußerung verdeutlicht die Tatsache, dass für Studierende Möglichkeiten geschaffen werden, sich viel in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Auch die Notwendigkeit, einen Freiraum für Planung und Umsetzung von Unterrichtsinhalten zu schaffen, kommt zur Sprache. Für die Befragten bietet dieses Ausprobieren die Gelegenheit, Fehler machen zu können „in so nem geschützten Rahmen.“ (7, 42-42), „und keiner (.) [...] springt mir an die Gurgel“ (15, 54-54). In diesem Zusammenhang werden Bezüge zum Referendariat von der Hälfte der Befragten hergestellt (vgl. u.a. 1, 14-14; 3, 36-36; 10, 61-61; 19, 8-8): „Dieses Ausprobieren. Ähm, das hat man im Referendariat nicht mehr. Da geht es dann schon wirklich äh ja. Böse gesagt um die Wurst. Da ist dann Ellenbogenkampf zum Teil. [...]“ (20, 126-126)

Die vorangegangenen Aussagen legen die Vermutung nahe, dass die Bereitschaft der Mentoren steigt, Gelegenheiten zum Ausprobieren während des Intensivpraktikums zu bieten, da durch den längeren, gemeinsam verbrachten Zeitraum das Vertrauen in die Studierenden wächst.

Einzelne befragte Studierende nehmen das Angebot des Begleitseminars wahr, sich bei einer Unterrichtsstunde hospitieren und beraten zu lassen. Diese Erfahrungen haben „so ein bisschen [...] Referendariatscharakter“ (10, 19-19) und führen zu einer anderen Art der Vorbereitung und einem

Gefühl großer Aufregung (vgl. z.B. 19, 74-74). Zudem werden Parallelen zum Referendariat durch die genaue Ausarbeitung einer Unterrichtsvorbereitung gesehen (vgl. 3, 36-36). Auch werden von einer Studierenden das Projekt „ZSePra“⁸⁰ und der Besuch bei zwei Seminarrektorinnen in diesem Zusammenhang sehr geschätzt, wodurch ein Einblick in das Referendariat ermöglicht wird (vgl. 17, 56-56). Es lässt sich weiterhin feststellen, dass die Erfahrungen, die im Intensivpraktikum gewonnen werden, Ängste vor dem Referendariat relativieren, da die Studierenden nicht „[...] ins kalte Wasser springen müssen“ (20, 130-130). In gleicher Weise führen drei der Befragten an, die im Intensivpraktikum bewusst gewordenen Entwicklungsaufgaben im Referendariat umsetzen zu wollen (vgl. 13, 48-48; 14, 58-58; 20, 52-52).

Zum Teil stellen die Studierenden die Chance dar, die sich aus der Fehlerwahrscheinlichkeit beim kontinuierlichen Ausprobieren ergeben kann:

„Also, ich finde [...] Erfahrungen macht man ja auch durch Fehler. Und ich glaube, wenn ich das nicht hätte, dann hätte ich auch das nicht an mir erkannt. Also ich glaube, diese Erfahrungen machen es halt aus. Dass man das selbst probiert und daraus dann (.) Erkenntnisse über sich dann auch schließt.“ (6; 136-136; vgl. ähnlich auch 1, 50-50)

Auch in Bezug auf den Umgang mit Fehlern wird die Rolle der Praktikumslehrkraft angeführt:

„Also sie hat uns wirklich alle Möglichkeiten irgendwie offen gelassen. Und das war super. Weil man irgendwie das Gefühl hatte, man kann gar nichts falsch machen. Außer man macht nichts. Das wäre das Einzige gewesen (lacht), was man vielleicht hätte falsch machen können [...].“ (19, 8-8)

Nicht nur das Ausprobieren methodischer und didaktischer Unterrichtskonzepte sowie das Ausprobieren im Rahmen von außerunterrichtlichen Aktivitäten (vgl. z.B. 19, 52-52) wird von den Befragten positiv beschrieben; in gleicher Weise wird das Austesten der eigenen Rolle als Lehrperson (vgl. z.B. 1, 50-50; 7, 60-60; 12, 43-43; 13, 8-8; 16, 28-28) und das Erkennen bzw. der Einsatz eigener Stärken durch die lange Phase des Ausprobierens herausgestellt (vgl. u.a. 7, 46-46; 12, 43-43; 19, 52-52). Während die Stundenplanung und Stundendurchführung bei einem Großteil der Studierenden auf Absprachen mit der Praktikumslehrkraft basieren, die viel Gestaltungsfrei- und -spielraum lässt und sich auch *„wirklich komplett rausgehalten [hat; Erg. U. E.] [...], wenn sie dann dabinten sieht, dass da alles schief läuft [...].“ (19, 104-104)*, beklagen zwei Studierende, keine oder wenig Möglichkeiten, sich in das Unterrichtsgeschehen einzubringen bzw. keinen Freiraum bei Gestaltung und

⁸⁰ Vgl. Kapitel 1.1.4 und <http://www.praktikumsamt.mzl.uni-muenchen.de/projekte/zsepra/index.html>.

Umsetzung von Unterricht gehabt zu haben. Von beiden Studierenden wird das Intensivpraktikum aus diesen Gründen als wenig gewinnbringend und wenig anspruchsvoll erfahren (vgl. 3, 36-36; 5, 12-12).

Zusammenfassend lässt sich aus den Aussagen der Studierenden rekonstruieren, dass zwar von der Hälfte der Studierenden die Möglichkeit erkannt und wahrgenommen wird, sich selbst und verschiedene Unterrichtskonzepte auszuprobieren; das Datenmaterial gibt jedoch auch Hinweise darauf, dass nur in vier Fällen auf Situationen des Ausprobierens ein konstruktives Feedback von Mentoren folgt (vgl. 7, 58-58; 17,16-16; 19, 104-104; 20, 34-34).⁸¹ Ein Lernprozess aufbauend auf experimentellen Erfahrungen kann aber nur dann initiiert werden, wenn die Praktikumslehrkraft Situationen des Ausprobierens für konstruktives Feedback nutzt (vgl. Kap. 2.5.4).

Kooperations- und Hospitationserfahrungen

4.2.6 Nicht nur die Erfahrungen mit „ihrer“ Mentorin nehmen einen bedeutenden Einfluss auf die Lernentwicklung der Studierenden; auch Hospitations- und Kooperationserfahrungen mit anderen Lehrkräften der Praktikumsschule wie auch mit Kommilitonen spielen im Entwicklungsprozess eine entscheidende Rolle. Die lange Dauer des Intensivpraktikums führt zu einem Kontakt zum Kollegium der Praktikumsschule. Daraus ergeben sich vielfach Hospitationsgelegenheiten, von denen 15 Studierende explizit berichten (vgl. u.a. 1, 12-12; 3, 4-4; 9, 154-154; 14, 26-26; 16, 24-24; 19, 38-38). Das Datenmaterial zeigt, dass die Befragten durch den guten Kontakt zur Lehrerschaft teilweise Angebote erhalten, in den unterschiedlichen Klassen zu hospitieren (vgl. 8, 14-14; 11, 4-4; 16, 24-24). Dieses Angebot wird von den Studierenden sehr geschätzt und in den meisten Fällen angenommen. Drei Studierende fühlen sich jedoch in ihrer Praktikumsklasse so wohl, dass Hospitationsmöglichkeiten nicht oder nur sporadisch wahrgenommen werden: *„Also, ich hab, glaub ich, nicht so viel hospitiert, wie, [...], erwartet gewesen wäre und ich hab mich im Nachhinein auch eigentlich ein bisschen geärgert. (...) Vielleicht einfach, einfach weil es mir doch so gut gefallen hat.“* (7, 146-146; vgl. ähnlich auch 2, 34-34; 19, 38-38) Neben Hospitationsangeboten wird aber auch eine notwendige Eigeninitiative beschrieben, die von den Studierenden gefordert ist, um Kontakt zu anderen Lehrkräften herzustellen:

⁸¹ Vgl. auch Kapitel 4.3.4.

„Man musste aber auch, wenn man in eine andere Klasse wollte, einmal für ein paar Tage (.), musste man selber, muss man selber auf jeden Fall die Initiative ergreifen und hingeben. Es wird nicht für einen organisiert. Und naja irgendwie gehört es ja auch dazu, dass man den Mut sich fasst und sagt: Mh, kann ich einmal bei dir?“ (15, 14-14; vgl. ähnlich auch 17, 122-122)

Eine Befragte berichtet, dass der Kontakt zum Kollegium von der Praktikumslehrkraft hergestellt wird (vgl. 18, 77-77). Die codierten Fundstellen zu dieser Kategorie lassen erkennen, dass auf die Hospitationsanfragen der Studierenden in den meisten Fällen aufgeschlossen reagiert wird (vgl. 4, 22-22; 14, 26-26; 15, 14-14; 16, 24-24). Durch die Hospitationen in unterschiedlichen Klassenstufen können die Studierenden vielfältige Erfahrungen sammeln. In diesem Zusammenhang werden neue Erfahrungen hinsichtlich der Unterrichtsmethodik (vgl. u.a. 2, 10-10; 5, 44-44), unterschiedlicher Lehrerpersönlichkeiten (vgl. u.a. 3, 4-4; 5, 44-44) und der Umsetzung des Erziehungsauftrags (vgl. 10, 43-43) beschrieben. Für zwei Studierende werden durch die Hospitationen auch methodisch-didaktische Fragen aufgeworfen:

„Aber jetzt als ich zum Beispiel in der ersten Klasse mal hospitiert habe, wie geht das eigentlich, dass ich (...) ähm meine Klasse am Anfang so weit bekomme, dass ich Routine entwickelt habe zum Beispiel. Oder auch fachlich wie ich Themen einführe.“ (8, 115-115, vgl. ähnlich auch 5, 46-46)

Die Hospitation in einer vierten Jahrgangsstufe ist für eine Studierende, deren Praktikumsklasse eine 2. Klasse ist, mit neuen Einblicken und Erfahrungen verbunden:

„Das fand ich schon auch sehr gut, vor allem, weil man da einfach mal komplett andere Erfahrungen sammeln konnte. [...] Das war auch wieder ganz gut, vor allem, weil ich gemerkt habe, vierte Klasse ist nen komplett anderer Beruf als zweite Klasse.“ (7, 146-146)

Wie in den zuvor beschriebenen Kategorien wird auch bei diesen codierten Fundstellen von den Studierenden der Vorteil der Dauer des Praktikums betont; diese Dauerhaftigkeit führt dazu, *„dass man besser aufgenommen war, weil man einfach schon so ein altes, bekanntes Gesicht war“ (16, 24-24)*. Eine Befragte beklagt das distanzierte Verhältnis zum Kollegium und begründet damit auch die mangelnden Hospitationsmöglichkeiten (vgl. 2, 32-32). Die Aussage einer Studierenden lässt die für sie negative Seite des Intensivpraktikums erkennen, da sie *„das ganze Jahr nur in dieser einen Klasse verbracht“ (9, 8-8)* hatte und *„man sich dann doch sehr auf seine Praktikums- äh Lehrerin dann irgendwie sie als Vorbild genommen [hat, Erg. U. E.], obwohl es eigentlich noch tausend andere Varianten gibt, wie man in welchen Fällen handelt [...]“ (ebd.)*. Obwohl diese Befragte einerseits die einseitige Erfahrung beklagt, wird in der Äußerung dennoch deutlich, dass ihr bewusst ist, dass es nicht nur die einzig richtige Art zu handeln gibt, sondern persönlichkeitsabhängig unterschiedliche Handlungsspielräume gegeben sind. Im weiteren Datenmaterial findet sich die Aussage der Studierenden, durch die Hospitation *„einen Vergleich zu sehen. (...) War sehr breit (.) war interessant“ (9, 154-154)*.

Neben Hospitationserfahrungen zeigen die Fundstellen auch das Bedürfnis der Studierenden auf, sich mit den Lehrern des Kollegiums auszutauschen und zusammenzuarbeiten (vgl. z.B. 9, 59-59; 18, 2-2; 20, 24-24). Diese Zusammenarbeit wird von den Studierenden sehr positiv aufgenommen:

„Wir haben auch teilweise mit Lehrern zusammen Arbeitsblätter und Folien erstellt, die dann in anderen Stunden bergewonnen wurden von den Lehrern. Also wir haben wirklich mit denen zusammenarbeiten können. Das war sehr, sehr positiv.“ (20, 24-24; vgl. ähnlich 16, 24-24)

Eine Befragte beklagt jedoch den mangelnden Austausch in ihrem Praktikum und bedauert, sich *„mit niemandem großartig da jemals unterhalten [zu haben, Erg. U. E.]“ (5, 20-20).*

Nicht nur für den Austausch und die Kooperation mit dem Lehrerkollegium bietet das Intensivpraktikum den Erfahrungsraum; auch Kooperationsmöglichkeiten mit den Kommilitonen werden von den Studierenden wahrgenommen. So empfinden die Befragten den Austausch und die gegenseitige Unterstützung als sehr hilfreich und positiv (vgl. u.a. 10, 15-15; 16, 12-12; 17, 10-10). In diesem Zusammenhang werden auch Erfahrungen im Team-Teaching gesammelt (vgl. 10, 15-15; 16, 12-12; 19, 34-34). Diese Erfahrungen nehmen die Studierenden als ambivalent wahr. Während zwei Studierende das Team-Teaching als *„sehr interessant und sehr bereichernd“ (16, 12-12)* beschreiben, verdeutlicht eine andere Befragte die Schwierigkeiten, die damit auch verbunden sein können: *„[...] weil du dann nicht mehr so dein eigenes Ding machen kannst, sondern halt (.) recht vorgefertigt bist, was wollen wir in der Stunde machen [...]“ (10, 15-15).* Eine Studierende äußert ihr Erstaunen, mit der Kommilitonin so gut zusammenarbeiten zu können (vgl. 16, 138-138).

4.2.7

Der Mentor als Vorbild

Das Datenmaterial zu dieser Kategorie zeigt, dass durch die lange Dauer des Intensivpraktikums über ein Schuljahr, in dem die Studierenden zumeist eine Lehrkraft beobachten, sie sich diese sowohl in ihren Handlungen als auch in ihrem Verhalten zum Vorbild nehmen, sei es in positiver wie auch in negativer Hinsicht. Bei dieser Kategorie (vgl. ebenso Kap. 4.3.1; Kap. 4.5.1 und Kap. 4.5.5) lässt sich bei den Äußerungen ein Bezug zu den Kompetenzbereichen der KMK von 2004 i. d. F. v. 2014 herstellen. So sehen 16 Studierende die Fähigkeiten ihrer Mentorin im Bereich Unterrichten als vorbildlich an (vgl. u.a. 1, 18-18; 3, 80-80; 7, 42-42, 12, 90-90; 18, 26-26; 19, 8-8; 20, 94-94). In diesem Zusammenhang nennen die Befragten die Unterrichtsplanung, die Auswahl und Vielfalt von Unterrichtsmethoden, die Umsetzung von Unterrichtsprinzipien und die vorbildliche Strukturierung sowie Organisation schulischer Prozesse. Zwei Befragte betonen, den größten Lerngewinn im Intensivpraktikum durch die Zusammenarbeit mit und durch die Beobachtung ihrer Mentorin gehabt zu haben (vgl. 19, 48-48; 20, 34-34). Bei zwei anderen Studierenden führt erst die Beobach-

tung der Praktikumslehrkraft über den langen Zeitraum hinweg zum Verständnis für die Wahl der Unterrichtsmethodik der Mentorin: „Aber dass es etwas gibt, das jenseits dieses Beckens von Motivation und Interesse, dass [...] man auch ähm diese, diese Verantwortung übernimmt für ganz, ganz langweilige kleinstschrittige Lernvorgänge“ (1, 18-18) und für deren Arbeitshaltung: „Was mich am Anfang immer so ein bisschen verrückt gemacht hat. [...] Aber ähm, was mir jetzt schon auch so als, ja was man schon so ein bisschen als Vorbild oder so sehen kann. Dass sie das da so locker nehmen konnte“ (17, 48-48). In der letzten Äußerung lässt sich ein Bezug zum Kompetenzbereich „Innovieren“ herstellen, da der Studierenden durch die Arbeitshaltung ihrer Praktikumslehrkraft der ökonomische Einsatz der Arbeitszeit verdeutlicht wird und sie diesen für sich als erstrebenswert ansieht. Die Einstellung einer anderen Mentorin zu Unsicherheiten des Unterrichtsalltags und somit zu den Anforderungen des Lehrerberufs wird von einer weiteren Studierenden als Lerngewinn gesehen. Auch bei dieser Aussage lässt sich ein Zusammenhang zum Kompetenzbereich „Innovieren“ erkennen:

„[...] Die Lehrerin hat gesagt, ich kann mich ja nicht zerreißen. Also wir haben jetzt in HSU Gemüse. Und wir gehen jetzt Gemüse einkaufen. Und am nächsten Tag schnipseln wir das und dann essen wir das auch noch. Und ich habe gedacht, nein um Gottes Willen. Und [...] die Lehrerin ist da so unkompliziert darauf zugegangen. Und (.) es hat alles funktioniert, nur, dass tatsächlich dann ein Kind sich in den Finger geschnitten hat und furchtbar geweint hat. Und das hätte man vermutlich auch nicht verhindern können, wenn man das so wahnsinnig ausufernd geplant hätte, wie ich das gemacht hätte.“ (2, 42-42)

Obwohl sechs Studierende Kritik in Bezug auf die Zusammenarbeit mit ihrer Mentorin und hinsichtlich erzieherischer Kompetenzen äußern, werden in Bezug auf fachliche Durchführung des Unterrichts differenziert Kriterien angeführt, an denen sich die Befragten orientieren (vgl. u.a. 3, 28-28, 4, 90-90; 16, 12-12). Von einer Befragten wird jedoch angemerkt, aufgrund der ineffektiven Zusammenarbeit mit der Praktikumslehrkraft „viel zu eingenommen [zu sein; Erg. U. E.], als dass ich das [Positive; Erg. U. E.] hätte noch sehen können“ (4, 90-90). Vier Studierende üben Kritik an der unterrichtlichen Kompetenz der Mentorin (vgl. 1, 18-18; 10, 39-39; 11, 32-32; 16, 78-78). Eine Befragte äußert ihr Unverständnis für die methodische Umsetzung von Inhalten: „Also, die hat halt gesagt, Lerntheke ist eine super Art einfach seine Arbeitsblätter hinzuklatschen.“ (10, 39-39) In gleicher Weise wird die fachliche Inkompetenz der Mentorin kritisiert: „Ja also, es ging um die Einführung von Formen (.) [...] Ja und dann hat ein Kind (.) ähm (.) ok wie war das? Ja ein Rechteck, irgendetwas Rechteckiges und gesagt, das ist ein Viereck. Und sie hat gesagt, falsch.“ (16, 78-78) Einen großen Lerngewinn, den Kompetenzbereich „Erziehen“ betreffend, sehen fünf Studierende einerseits durch intensive Gespräche mit ihrer Mentorin zu Elternarbeit, andererseits durch die Beobachtung ihrer Praktikumslehrkraft in Elterngesprächen:

„(.) [...] ich fand die Elternarbeit von der Lehrerin sehr gut. Also (.) die hat nichts verschwiegen oder beschönigt, sagen wir es so. (...) [...] die hat es gesagt, wie es aussieht mit dem Kind und auf der anderen Seite aber immer die Eltern mit ins Boot geholt, immer (.) versucht, die Wogen zu glätten und immer zu sagen, für ihr Kind und wir ziehen gemeinsam an einem Strang.“ (11, 26-26; vgl. ähnlich auch 1, 124-124; 4, 92-92; 16, 14-14; 17, 92-92)

In gleicher Weise wird vor allem die Fähigkeit der Praktikumslehrkraft im Hinblick auf empathische Klassenführung, auf die Wertschätzung der Schüler und auf das Konfliktlöseverhalten als für den individuellen Lerngewinn relevant angesehen. So möchten sich zwölf Studierende am Vorbild ihrer Mentorin orientieren, weil

„sie [...] einen unheimlich guten Zugang zu den Kindern [hatte; Erg. U. E.], [...] nicht künstlich“ (1, 104-104), „sie mit einem unglaublichen Wohlwollen den Kindern gegenübersteht“ (2, 98,98), „sie einfach auch total auf die Schülerinnen und Schüler als Persönlichkeiten eingegangen ist“ (7, 116-116), „sie da schon so präventiv vorgegangen ist, [...] das durch Blicke gelöst [hat; Erg. U. E.], „sie die Lehrerin ist [...], [...] (aber; Erg. U. E.) auch einmal der Clown sein [kann; Erg. U. E.]“ (13, 93-93) und „sie doch sehr bemüht war, immer auf die einzelnen Schüler einzugehen“ (18, 80-80).

Weitere Fundstellen lassen erkennen, dass sechs Studierende ihre Praktikumslehrkraft als Negativvorbild in Bezug auf den Kompetenzbereich „Erziehen“ ansehen und betonen in diesem Kontext die Wirkung der lange andauernden Erfahrung mit der Mentorin:

„Ähm aber andererseits war das dann auch, so ein Jahr bist du dann in der Klasse und du siehst halt, es verändert sich gar nichts. [...] Und ähm ja, es ist ein bisschen so wie (.) so ne kleine Aussichtslosigkeit als Praktikantin sitzt du hinten drin und denkst dir okay äh (...) eigentlich könntest du es auch mal anders machen oder mal ein bisschen mehr auf die Kinder eingehen. [...] Es wurde halt ein Kind massiv gemobbt und dann hat sie halt nur darauf gewartet, dass es auf die Förderschule verwiesen wird. [...] Also die war halt, die war nicht so empathisch und auch nicht so, nicht so herzlich [...].“ (10, 13-13; vgl. ähnlich auch 3, 28-28; 4, 96-96; 5, 16-16; 9, 67-67; 16, 14-14)

Im Zusammenhang mit dem „Lernen am Modell“ wird die Bedeutung von Hospitation für die Studierenden deutlich:

Und das ist glaub ich auch, was ich mir denke (.) [...] also ich fand so toll, wie unterschiedlich das auch, auch Lehrer machen [...] und da habe ich gedacht, da ist so das Praktikum richtig spannend, [...], so wie jeder so an den Stellschrauben dreht.“ (1, 106-106; vgl. ähnlich auch 5, 46-46)

Lediglich eine Fundstelle verdeutlicht den Zusammenhang zwischen der Erfahrung einer Lehrperson und ihrer Fähigkeit, einer Befragten als Vorbild zu dienen:

„Mh (.) auf alle Fälle ihre Erfahrung (.) macht [...] sie zu einer guten. Also dadurch, dass sie so viele, also dadurch ist man irgendwie (.) Man hat nicht mehr so viel im Hinterkopf und kann sich auf das Konkrete konzentrieren, sage ich einmal.“ (16, 108-108)

Die Rolle der Mentorin für die professionelle Entwicklung wird von den Studierenden durchaus differenziert betrachtet: „Dass man sich denkt, hier möchte ich hin, da möchte ich nicht hin“ (5, 118-118); auch eine andere Schwerpunktsetzung im Hinblick auf die persönliche professionelle Entwicklung wird angeführt:

„Und, dass man (.), ich glaube, dass ich so erkannt habe, dass es nicht schlimm ist, wenn man einfach andere Persönlichkeiten hat. Dass das nicht ähm den Unterricht ausmacht. [...] wenn man seinem Stil treu bleibt, dass das eigentlich das Wichtigste ist.“ (6, 22-22; vgl. ähnlich auch 2, 118-118; 5, 118-118; 7, 118-118; 9, 8-8; 13, 117-117; 14, 52-52)

Entsprechung von Erwartungen und Erfahrungen

Das Datenmaterial zu dieser Kategorie verdeutlicht, dass zehn Studierende wenig bzw. keine Erwartungen an das Intensivpraktikum gestellt hatten. Als Gründe hierfür werden

- 4.2.8 (1) die mit dem Projekt Help&Learn verbundene Verpflichtung zum Intensivpraktikum genannt, also die Tatsache, das Intensivpraktikum ableisten zu müssen (vgl. 4, 118-118),
- (2) das Faktum, generell vorab wenige Erwartungen an alles Neue zu haben (vgl. 7, 140-140),
- (3) nicht zu wissen, was auf einen da zukommt (vgl. 15, 108-108; 18, 102-102; 19, 134-134)
- (4) und sich erst im Laufe des Praktikums dazu entschieden zu haben, dieses zum Intensivpraktikum zu erweitern (vgl. 16, 136-136).

Bei drei Befragten divergieren die gesammelten Erfahrungen von den an das Intensivpraktikum gestellten Erwartungen. Während eine Studierende vorab die Meinung vertrat, „das wird alles total schön“ (2, 122-122) und anführt, nach dem Intensivpraktikum „nicht mehr so naiv [zu sein; Erg. U. E.]“ (ebd.), erwartete eine andere Befragte „eine wahnsinnig arbeitsreiche Zeit“ (3, 96-96) und hoffte, sich „ausprobieren“ (ebd.) zu können. „Diese Erwartung ist eigentlich [...] nicht erfüllt worden.“ (ebd.) In gleicher Weise versprach sich diese Studierende konstruktives Feedback von ihrer Praktikumslehrkraft, um sich weiterentwickeln zu können; auch diese Hoffnung bleibt unerfüllt. Zudem werden von einer Studierenden die Erwartungen an das Intensivpraktikum mit den Vorstellungen von einer aus ihrer Sichtweise „idealen“ Praktikumslehrkraft in Verbindung gebracht. Die Mentorin entspricht in ihrer „Lehrerpersönlichkeit“ (10, 125-125) nicht ihren Vorstellungen. Andererseits werden auch abweichende Erwartungen dieser Befragten hinsichtlich ihres eigenen Verhaltens in Unterrichtssituationen genannt: „[...] aber sonst [...] ich hätte nicht gedacht, dass ich eben so spontan bin. Dass das Unterrichtsvorbereiten so viel Spaß macht. Und, dass man eben schon konsequent sein kann“ (ebd.). Von einer weiteren Studierenden werden eigene, überhöhte Ansprüche und Erwartungen an sich selbst beschrieben: „Also, ich hatte, glaube ich, höhere Erwartungen an mich selbst, was das Unterrichten angeht. Also, ich dachte, dass das schon besser funktioniert“ (13, 115-115). Sieben Fundstellen verdeutlichen, dass die im Intensivpraktikum gesammelten Erfahrungen den Erwartungen entsprechen bzw. diese sogar übertreffen. In diesem Kontext werden die Hoffnung, „sehr viel Praxiserfahrung“ (6, 144-144) zu gewinnen und Einblicke in Aufgabenbereiche, die mit dem Lehrerberuf zusammenhängen, zu erhalten (vgl. 12, 112-112) sowie „Aufgaben und Situationen [...], die einem normalerweise verwehrt bleiben, (kennenzulernen zu können;

Erg. U. E.)“ angeführt. Weiterhin zeigen die Äußerungen auf, dass Erwartungen auch teilweise übertroffen werden, da „*diese Vielfalt kennen gelernt [werden konnte; Erg. U. E.]*“ (7, 140-140) und „*sehr viel Praxiserfahrung, [...] mehr als ich erwartet habe [gesammelt werden konnte; Erg. U. E.]*“ (6, 144-144).

Im Zusammenhang mit der Entsprechung von Erwartungen und Erfahrungen äußern die Studierenden auch Bedenken hinsichtlich des Intensivpraktikums. Bei dem Datenmaterial hierzu zeigt sich, dass Vorbehalte in vier Fällen in Bezug auf das Verhältnis zu Mitpraktikanten und Praktikumslehrkraft geäußert werden, da sich ein Auskommen über einen langen Zeitraum erstreckt (vgl. 4, 120-120; 6, 146-146; 16, 120-120; 19, 134-134). Vier Befragte berichten über Bedenken hinsichtlich der eigenen Fähigkeit, Inhalte vermitteln zu können (vgl. 9, 182-182; 13, 38-38) und über Zweifel, von den Kindern akzeptiert zu werden (vgl. 6, 146-146; 9, 182-182) bzw. „*vom Menschlichen her*“ (11, 112-112) eine gute Lehrerin sein zu können. Zwei weitere Fundstellen zeigen Vorbehalte auf, durch das Intensivpraktikum während des gesamten Studiums „*nur zwei Schulen*“ (14, 120-120) und „*nicht so viele unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten*“ (*ebd.*) kennengelernt zu haben (vgl. ähnlich auch 7, 142-142). Eine Studierende begründet ihre Bedenken hinsichtlich des Intensivpraktikums mit einer „*Durststrecke[...] mit eigenem Unterrichtenhalten*“ (17, 102-102) in der Blockphase vor dem eigentlichen Intensivpraktikum, die sie jedoch durch Eigeninitiative überbrückt. Von drei Befragten werden explizit keine Bedenken angeführt.

4.3 Reflexion

Reflexion als die zentrale Kategorie steht über allen anderen Kategorien, weil die reflexive Gestaltung des eigenen Entwicklungsprozesses letztlich das Ziel von Lehrerbildung sein sollte. Zudem lösen die Interviews selbst schon Reflexionen zu den unterschiedlichen Kategorien (Wissen, Erfahrung, Reflexion, Emotion, Persönlichkeit) aus, und das Interview wird so zum Ort der Reflexion (vgl. auch Männle 2012). Diese Kategorie lässt sich in folgende fünf Unterkategorien ausdifferenzieren: das Bewusstsein für die multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufs (Kap. 4.3.1),
4.3.1 Sensibilisierung für ein Kontextualisierungsverständnis (Kap. 4.3.2), Analyse eigener Stärken und Schwächen (Kap. 4.3.3), Schaffen einer Reflexionsgrundlage (Kap. 4.3.4) und subjektive Relevanzsituationen (Kap. 4.3.5).

Bewusstsein für die multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufs

Das Datenmaterial zu dieser Kategorie gibt Hinweise darauf, dass das Intensivpraktikum entscheidend dazu beiträgt, um Studierenden die Komplexität des Lehreralltags zu verdeutlichen, sie zum

bewussten Nachdenken über die vielfältigen Herausforderungen anzuregen und daraus eigene Perspektiven für zukünftiges Handeln abzuleiten (vgl. Leonhard 2008). Die Fundstellen spiegeln das Bewusstsein für die in der KMK 2004 genannten Kompetenzen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren wider (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014).

Das Intensivpraktikum wird von Studierenden als Möglichkeit wahrgenommen, „*einen realistischeren Eindruck [...]“ (12, 59-59), „einen sehr tiefen Einblick [...] in das Leberdasein“ (20, 48-48) bzw. einen viel umfangreicheren Eindruck (vgl. 17, 26-26) zu bekommen.*

Eine Befragte fasst den von ihr wahrgenommenen Einblick in die multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufes wie folgt zusammen:

„[...] ja wie gesagt auf jeden Fall morgens da sein, bevor die Schüler kommen. Also um 7 Uhr am besten schon und noch alles kopieren und vorbereiten. [...] dann (.) ja den ganzen Unterricht, die ganzen Unterrichtsstunden, jede einzelne planen (.) Von vorne bis hinten. Die Schülerbeobachtungen [...], die Streitigkeiten, die (.) Konfliktbewältigung [...] das was echt einen großen Teil eingenommen vor allem da jetzt in der ersten Klasse eben. [...] ja also diese (...) Sozialkompetenz schulen, das war ein wahnsinnig großer Teil. [...] eben genau dann im Kollegium der Umgang. Da irgendwie (...) also sich zu Recht zu finden einfach [...] dann nach der Schule alles nochmal nachbereiten. (...) Oder vorbereiten dann für den nächsten Tag. [...] dem Lehrplan entsprechend (.) das alles machen. Dann wie gesagt mit den Eltern. Die ganzen (...) ja Vorbereitungen für irgendwelche Phasen oder Ausflüge und (...) ja. Das (...) war sehr viel, was man da gesehen hat, was wirklich (.) was der Lehrer wirklich für Aufgaben hat. Das war (lacht) unglaublich viel (.) Ja.“ (9, 43-43)

Über die Hälfte der befragten Personen betont, neue Einblicke gewonnen zu haben bzw. besser einschätzen zu können, was auf sie zukommen kann (vgl. u.a. 2, 62-62; 7, 42-42; 9, 41-41; 13, 26-26; 20, 26-26). Von den erstmals im Intensivpraktikum von den Studierenden bewusst wahrgenommenen Anforderungen fallen vor allem die von zwei Drittel der Befragten genannten Anforderungen im Hinblick auf die erzieherische Kompetenz einer Lehrperson auf (vgl. u.a. 1, 30-30; 7, 38-38; 14, 36-36; 16, 40-40). Es wird deutlich, dass die in diesem Kontext genannten Anforderungen den Standards des Kompetenzbereichs Erziehen (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014, S. 9 ff.) entsprechen: Sowohl die besonderen Herausforderungen der Elternarbeit (vgl. u.a. 7, 38-38; 14, 36-36) als auch die Anforderungen, die an die Lehrkraft bei der Gestaltung sozialer Beziehungen und sozialer Lernprozesse (vgl. 2, 30-30; 4, 96-96) gestellt werden, werden von den Befragten genannt. Auch das Bewusstsein für Benachteiligungen der Schüler bei Lernprozessen und die notwendige pädagogische Unterstützung und Verantwortung hierfür (vgl. Kompetenzbereich Erziehen KMK 2004 i. d. F. v. 2014) werden angeführt (vgl. 10, 17-17; 17, 26-26). Zwölf der Befragten verdeutlichen in ihren Aussagen das Bewusstsein für die hohen Anforderungen in Bezug auf das Unterrichten wegen der Komplexität von Vor- und Nachbereitung (vgl. u.a. 5, 138-138; 6, 126-126) und der Wahl der für die Schüler und den Lerninhalt geeigneten Methodik (vgl. z.B. 13, 6-6) unter Berücksichtigung der vorgegebenen Curricula (vgl. u.a. 13, 28-28). Weiterhin fällt auf, dass die Studierenden

intensiv über vielfältige Anforderungen nachdenken, die an Lehrkräfte auch im organisatorischen Bereich gestellt werden. Hierbei werden die Ansprüche an die Planungskompetenz bei Ausflügen oder Schulfesten (vgl. u.a. 8, 161-161; 16, 14-14), Anforderungen in Bezug auf die Dokumentationspflicht (vgl. 5, 26-26; 7, 38-38) wie auch Anforderungen an die eigene Organisation (vgl. 14, 36-36) herausgestellt. Eine Studierende betont das für sie neue Bewusstsein für die Anforderungen im Hinblick auf die Beurteilungskompetenz von Lehrern (vgl. 3, 6-6). Das Datenmaterial gibt auch Hinweise darauf, dass durch das Intensivpraktikum ein explizites Nachdenken über Belastungen, die mit dem Lehrerberuf verbunden sind, angeregt wird (vgl. Kompetenzbereich: Innovieren). In diesem Zusammenhang werden der Lehrerberuf als „*ein sehr zeitaufwändiger Beruf*“ (13, 28-28), die große Anstrengung, „*fünf, sechs Stunden eine kleine Horde, also eine Horde von kleinen Kindern äh irgendwie im Zaum zu halten*“ (4, 30-30), die Hektik und der Stress des Vormittags (vgl. 14, 18-18), die Tatsache, „*dass das mehr als nur ein Beruf ist, weil man es ja eigentlich ganztags lebt*“ (6, 126-126) wie auch die Kooperation mit Kollegen (vgl. 13, 26-26) von den Befragten genannt. Mit diesen Belastungen umzugehen, v.a. bei hohen persönlichen Ansprüchen, wird als schwierig beschrieben (vgl. u.a. 10, 41-41; 16, 40-40); aber auch das bewusste Nachdenken über eine „Perfektionierungsfalle“⁸² wird genannt:

„[...] es gibt so viele tausend Fronten, an denen du kämpfen kannst (...) du kannst den ganzen Tag da drin sein. Von morgens um sieben bis abends um sieben, vielleicht noch länger. Irgendwas vorbereiten, irgendwas optimieren (.). Irgendwann, glaub ich, musst du echt einen Schlussstrich ziehen, weil sonst wirst du wahnsinnig.“ (10, 111-111)

In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit einer professionellen Distanz betont (vgl. u.a. 10, 17-17; 16, 14-14). Die codierten Fundstellen offenbaren ebenso, dass neben der Ausdifferenzierung der Anforderungen in die verschiedenen Kompetenzbereiche bei der Hälfte der Befragten durch das Intensivpraktikum ein Nachdenken über die zeitgleich gestellten Anforderungen (vgl. u.a. 5, 60-60; 14, 18-18; 19, 10-10) und die Komplexität der Anforderungen (vgl. u.a. 7, 38-38; 12, 35-35; 13, 8-8) angeregt wird. Von einer Studierenden wird eine Überforderung durch die Beachtung von „*zehntausend Sachen gleichzeitig*“ (5, 60-60) beschrieben. Weiterhin gibt das Datenmaterial Hinweise darauf, dass über die verschiedenen Rollen, die eine Lehrkraft in ihrer Tätigkeit einnimmt, nachgedacht wird (vgl. u.a. 12, 47-47; 14, 36-36). Hier finden sich auch Aussagen über die

⁸² Die Autorin wählte den Begriff in Anlehnung an Nida-Rümelins Werk „Die Optimierungsfalle“ (Nida-Rümelin 2011).

Möglichkeit, eigene Stärken in die Tätigkeit einzubringen (vgl. 17, 28-28). Zudem lassen die Äußerungen darauf schließen, dass die Befragten durch die Erfahrungen im Intensivpraktikum zum Nachdenken über die Grenzen der Planbarkeit von Unterricht angeregt werden, da *„ganz oft total unerwartete Probleme auftauchen können“* (19, 44-44; vgl. auch. 13, 6-6; 14, 18-18).

Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kontextualisierungskompetenz⁸³

Da pädagogisches Handeln immer mit Unsicherheit verbunden ist, verlangt der schulische Kontext nach Verhalten, das sich flexibel in den jeweiligen Situationen zeigt.

^{4.3.2}Die Aussagen zu dieser Kategorie verdeutlichen, dass allen 20 Befragten während des Intensivpraktikums die Unkalkulierbarkeit pädagogischen Handelns bewusst wird. Von den Studierenden im Zusammenhang mit Unsicherheiten des schulischen Alltags genannte Adjektive sind *„unheimlich anstrengend und unkalkulierbar“* (1, 14-14), *„am Anfang recht naiv“* (2, 8-8), *„komplett überfordert“* (2, 58-58), *„spontan“* (7, 92-92), *„flexibel“* (8, 36-36), *„nicht geplant“* (10, 91-91) und *„kreativ“* (19, 44-44). Die Fundstellen machen deutlich, dass die Studierenden erkennen, dass selbst perfekte Planung keine Garantie für gutes Gelingen in der praktischen Durchführung der Unterrichtsstunde darstellt (vgl. z.B. 1, 62-62; 2, 42-42; 6, 16-16; 19, 44-44). Für den Umgang mit der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit wird von einer Studierenden *„Handwerkszeug“* gewünscht, so *„[...]dass man als Student besser auf den Alltag und auf die alltäglichen Probleme (...) [...] vorbereitet wird“* (12, 74-74; vgl. ähnlich 1, 84-84). Die Schwierigkeit, die sich darstellt, wenn unvorhergesehene Situationen auftreten, wird von einer Befragten wie folgt geschildert:

„Also, dass im (...), im Umgang, wenn jetzt einmal etwas nicht so läuft, dann für mich innerlich auch ruhig bleiben und sagen O.K. das ist jetzt so. Und jetzt gebe ich halt so darauf ein, und dann muss ich das halt so jetzt machen. Ich glaube, ich bin eher jemand, der sich gerne an das hält, was man sich so vorgenommen hat. Und das ist aber halt nicht möglich mit so vielen kleinen Individuen.“ (13, 40-40)

Allerdings lässt sich aus einzelnen Fundstellen auch rekonstruieren, dass ein Plan vorab notwendig ist, um überhaupt flexibel reagieren zu können (vgl. z.B. 13, 67-67). Die Unsicherheiten während eines Schultags führen zu dem Eindruck, dass *„man [...] quasi ständig unter Strom stehen [muss; Erg. U. E.] [...]“* (14, 18-18) und viele nicht zu kalkulierende Faktoren wie die Stimmung oder besondere Bedürfnisse einzelner Schüler, Disziplinschwierigkeiten sowie plötzlich auftretende Schülerfragen und mangelnde Zeit (vgl. z.B. 14, 36-36; 16, 80-80; 17, 78-78) den Unterrichtsalltag beein-

⁸³ Vgl. Neuweg 2007; vgl. außerdem Kapitel 2.3.3, 2.4.1.1.

flussen. In solchen komplexen Situationen, in denen eine noch so perfekte Planung nicht greift, verlassen sich Studierende oft auf ihr „Bauchgefühl“ bzw. auf ihre Intuition (vgl. z.B. 2, 86-86; 4, 70-70; 5, 98-98; 7, 92-92; 9, 107-107). Das Datenmaterial verdeutlicht jedoch auch, dass das Intensivpraktikum durch die Dauer und Intensität der Erfahrungen dazu führt, dass die Befragten die Klasse besser einschätzen können, was wiederum zur Folge hat, dass der Unsicherheitsfaktor „Klasse“ eingegrenzt werden kann:

„Also ich fand gut an dem Intensivpraktikum, dass man eben die Klasse ein ganzes Jahr gesehen hat. (.) Und dass man am Ende halt auch beim Unterrichtsvorbereiten wusste, okay, bei der Stunde muss ich jetzt auf den besonders achten oder muss ich mir vorher schon überlegen okay was mache ich, wenn der irgendwie (.) ausschlägt aus der Stunde.“ (10, 13-13; ähnlich auch 6, 16-16)

In gleicher Weise wird den Studierenden bewusst, flexibel handeln zu müssen (vgl. z.B. 8, 36-36), und sie erkennen, dass es *„kein Rezept geben kann, wie man sich zu verhalten hat, in welcher Situation“* (9, 107-107). Zudem wird es durch die intensivere Kenntnis der Klasse möglich, realistische Unterrichtsstunden umzusetzen (vgl. 10, 29-29). Die Konfrontation mit Unerwartetem wird auch als Möglichkeit gesehen, sich weiterzuentwickeln (vgl. 2, 106-106).

4.3.3 Analyse eigener Stärken und Schwächen

Das Intensivpraktikum bietet durch die Möglichkeit zu vielfältigen Erfahrungen den Raum für eine Stärken- und Schwächenanalyse und kann so zum bewussten Nachdenken über die daraus resultierenden Entwicklungsaufgaben anregen. Dieser sich am berufsbiografischen Paradigma orientierende Schwerpunkt stellt die Selbstreflexion in den Vordergrund und liefert die Voraussetzung für die Entwicklung eines eigenen Curriculums (vgl. Weyland 2015 et al.). Bis auf drei Befragte, welche die mangelnden Möglichkeiten beklagen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und einzusetzen bzw. an diesen zu arbeiten (vgl. 5, 54-56; 10, 49-49; 11, 34-34), betonen alle Studierenden, im Intensivpraktikum persönliche Ressourcen erkannt und auch eingesetzt zu haben. Einigen Befragten fiel es schwer, eigene Stärken im Gespräch zu benennen, da es für sie mit Eigenlob gleichzusetzen war. Eine Studierende wurde sich erst während des Intensivpraktikums ihrer Stärken bewusst: *„[...] die kannte ich noch nicht (.) oder (...) also von daher war das eigentlich eher die Möglichkeit (.) sich auszuprobieren und genau das herauszufinden“* (12, 43-43), eine andere findet die Definition eigener Stärken *„sehr schwierig, [...] da man sich am wenigsten Gedanken darüber [macht; Erg. U. E.]“* (14, 44-44). Fundstellen zu dieser Kategorie offenbaren von den Studierenden festgestellte Stärken vor allem in den Bereichen Persönlichkeit sowie Werthaltungen und Einstellungen. Hierbei werden Geduld, innere Ruhe (vgl. 6, 58-58), Distanzierungsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft (vgl. z.B. 8, 56-56), Organisationstalent und Strukturiertheit (vgl. z.B. 16, 52-52; 17, 36-36; 17, 38-38), Begegnung auf Augen-

höhe (vgl. u.a. 2, 52-52), die Fähigkeit, sich auf Schüler einzustellen, „[...] *Verständnis aufzubringen für das Kind, dass sich das da gerade einfach schwer tut*“ (14, 44-44, vgl. ähnlich auch 1, 44-44; 8, 56-56; 20, 38-38), Vertrauen zu stärken (vgl. 8, 58-58), Empathie zu zeigen, Offenheit und ein positiver Beziehungsaufbau (vgl. z.B. 10, 49-49; 17, 106-106) sowie Begeisterungsfähigkeit (vgl. 11, 38-38; 20, 38-38) als von den Befragten durch die Erfahrungen im Intensivpraktikum erkannte Stärken genannt. In gleicher Weise werden die natürliche Autorität und Präsenz vor der Klasse angeführt (vgl. 11, 36-36; 13, 36-36). Weniger Fundstellen lassen sich zum Einsatz persönlicher Stärken im Bereich der Planung (vgl. z.B. 1, 44-44; 6, 56-56; 7, 50-50), bei Methodik und Didaktik des Unterrichts (vgl. 1, 42-42; 6, 60-60; 7, 50-50; 9, 51-51; 20, 36-36) sowie in fachlicher Hinsicht (vgl. z.B. 4, 37-37; 11, 34-34) finden.

Von den Studierenden in Selbstreflexion beobachtete individuelle Schwächen betreffen in gleicher Weise besonders die Dimensionen Persönlichkeit, Werthaltungen und Einstellungen: Perfektionsstreben (vgl. 2, 40-40; 3, 30-30, 17, 46-46; 18, 34-34), mangelnde Entscheidungsfreude (vgl. 7, 54-54) und Motivation (vgl. 4, 50-50) sowie fehlende Strukturierung (vgl. 20, 100-100) und vorurteilsbehaftetes Verhalten bzw. Handeln gegenüber den am Praktikum Beteiligten, wie z.B. die Tatsache, „[...] *die Menschen schneller in Schubladen [zu; Erg. U. E.] stecke[n]*“ (4, 106-106; vgl. auch 12, 102-102) als gewollt oder „*Lieblingskinder*“ (14, 20-20) zu haben. Zudem werden mangelnde Diplomatie im Umgang mit Personen (vgl. z.B. 8, 63-63; 16, 68-68; 19, 58-58), fehlende Distanzierungsfähigkeit (vgl. z.B. 2, 52-52; 16, 120-120), Ungeduld (vgl. 16, 124-124; 19, 58-58) sowie fehlende Kritik- und Konfliktfähigkeit angeführt (vgl. 14, 48-48; 19, 58-58). Weiterhin wird leichte Reizbarkeit und mangelnde besonnene Reaktion beschrieben:

„[...] *ich fühle mich schnell provoziert von den Kindern. Das habe ich ordentlich gemerkt. Und dann werde ich, naja schnippisch. Das habe ich deutlich gemerkt. Da muss ich noch ordentlich dran arbeiten.*“ (4, 42-42; vgl. ähnlich auch 19, 124-124).

Zudem wird geringe Wertschätzung in Momenten erwähnt, in denen Schüler unangemessenes Verhalten zeigen (vgl. 4, 108-108). Auch die eigene Unsicherheit und die fehlende Autorität werden als wahrgenommene Schwächen herausgestellt (vgl. 9, 24-24; 9, 65-65). Eine Befragte führt als Schwäche das sich Hineinsteigern in für sie nicht zu akzeptierende Tatsachen an (vgl. 5, 62-62). Fast die Hälfte der befragten Studierenden erkennt Schwächen im fachlichen, methodisch-didaktischen Bereich wie z.B. mangelnde Zielorientierung (vgl. 11, 44-44; 16, 60-60), Schwierigkeiten im Umgang mit Medien (vgl. 4, 32-32), anforderungsgerechtes Unterrichtstempo (vgl. 10, 15-15), Vorhersehen didaktischer Probleme (vgl. 16, 80-80) und Lücken im fachlichen Bereich (vgl. 10, 55-55; 20, 42-42). Eine Studierende führt als Schwäche die mangelnde eigene Motivation in man-

chen Phasen des Intensivpraktikums an, stellt aber gleichzeitig fest, für den Lerngewinn selbst verantwortlich zu sein (vgl. 4, 50-50). Auch das nicht offene Ansprechen einer wahrgenommenen Schwäche wird von einer Befragten als Schwäche wahrgenommen: *„Mhm. Aber es ist sowieso eher etwas, was ich unterdrücke und eher mit mir selber austrage. Also nicht unbedingt offen anspreche. Das ist vielleicht auch eine Schwäche.“* (19, 52-52) Zwar sieht eine Studierende den Stil einer Kommilitonin in Bezug auf das Unterrichten als erstrebenswert an, bemerkt aber gleichzeitig, dass sie dabei an ihre eigenen Grenzen stößt und *„dass es [...] zu anstrengend ist, da jetzt nen anderen Stil zu übernehmen, sondern (.) dass ich es halt jetzt einfach so mache, wie ich mein und (.) versuchs das halt kindgerecht rüber zu bringen“* (8, 169-169). Bei Bewusstwerden der eigenen Schwäche wird der Befragten in gleicher Weise die Notwendigkeit eigener Authentizität bewusst. Das Intensivpraktikum bietet aber nicht nur die Möglichkeit, sich eigener Stärken und Schwächen bewusst zu werden, sondern es sollte auch zum bewussten Umgang mit diesen durch eine intensive Reflexion anleiten.

Schaffen einer Reflexionsgrundlage

^{4.3.4} Diese von den Studierenden erkannten⁸⁴ Stärken und Schwächen bedürfen einer Selbstreflexion, welche durch das Feedback des betreuenden Mentors bzw. der betreuenden Universitätsdozenten angeregt wird, um Lern- und Entwicklungsprozesse zu inszenieren. Das Datenmaterial zu dieser Kategorie verdeutlicht, dass alle Befragten in irgendeiner Art und Weise Feedback von ihren Mentoren erhalten haben. Dabei wird das Feedback bei etwa drei Viertel der Studierenden in mündlicher Form gegeben (vgl. u.a. 5, 114-114; 6, 112-112; 10, 101-101; 14, 94-94; 17, 94-94); drei Befragte erhalten das Feedback in schriftlicher Art oder durch Symbole:

„Und sie hat immer so einen kleinen Zettel [...] geschrieben, den man behalten konnte, wenn man wollte. Was ich auch super fand, wenn man es dann auch irgendwie zu Hause noch einmal [durchsehen wollte; Erg. U: E.]. Und da stand halt einfach ganz kurz alles mit Plus und Minus, was ihr halt so aufgefallen ist. Dass man es auch noch einmal so für die nächste Stunde dann sich angucken konnte.“ (19, 106-106; vgl. ähnlich auch 8, 133-133; 17, 92-92)

Eine Studierende äußert den Wunsch, die von der Praktikumslehrkraft fixierten Reflexionspunkte ausgehändigt zu bekommen:

⁸⁴ Zur Unterscheidung von Wahrnehmen und Erkennen siehe Kapitel 2.4.3.3.

„[...]wenn wir wirklich eine Unterrichtsstunde gehalten haben, [...], hat die Praktikumslehrerin auch immer eben mitgeschrieben. Was sie sich äh währenddessen gedacht hat. Was gut gelaufen ist und was sie uns für Tipps geben kann. [...] und die sie uns dann eben auch mitgeteilt hat, also wirklich gut reflektiert. Ähm gewünscht hätte ich mir, dass ich diese Zettel äh bekomme. Dass ich mir das noch einmal angucken kann. Und zu der Stunde, die ich mir [...] da vorbereitet habe, dass ich die auch jetzt, wenn ich die vielleicht noch einmal irgendwann halten möchte, dass ich den Zettel habe und noch einmal draufgucken kann. Was ist damals nicht so gut gelaufen? Worauf sollte ich jetzt achten. [...]“. (14, 94-94)

Aus den Aussagen zu dieser Kategorie lässt sich rekonstruieren, dass das von den Mentoren gegebene Feedback von nahezu allen Befragten als Unterstützung wahrgenommen wird. Hierbei lassen sich Bezüge zu den von Hattie/Timperly 2007, London 2003, Strahm 2008 und herausgestellten positiven Effekten erkennen. So wird das Feedback von Studierenden wahrgenommen

- als Verstärker (vgl. z.B. 1, 98-98; 10, 101-101),
- um eigene Schwächen zu erkennen (vgl. z.B. 5, 114-114),
- als Hilfe, Ziele erreichen zu können (vgl. 6, 116-116; 13, 85-85),
- zur Unterstützung des individuellen Lernprozesses und um eigene Entwicklungsaufgaben wahrzunehmen (vgl. u.a. 6, 50-50; 14, 40-49).

Das Feedback kann Selbstreflexion initiieren und dazu führen, persönliche Lernbedarfe zu erkennen und selbstkritisch zu agieren. Diese Wirkungen werden von den Studierenden als großer Lerngewinn wahrgenommen. So äußert eine Studierende auf die Frage, wovon sie am meisten während des Intensivpraktikums profitiert hat:

„Mb (..) also ich würde sagen das Feedback von meiner Lehrerin zum einen und auch zum anderen dieses, dass ich da selber schon auch Sachen noch einmal reflektiert habe für mich. Also so Situationen noch einmal durchgegangen, was habe ich da gemacht, warum fand ich das jetzt vielleicht komisch, wieso habe ich mich da komisch gefühlt? [...] das fand ich (..) [...] am hilfreichsten eigentlich.“ (17, 32-32; vgl. ähnlich auch 13, 34-34)

Dieselbe Studierende betont auch, durch das Feedback der Mentorin zum Nachdenken über neue, ihr bisher noch nicht bewusste Verhaltensweisen angeregt worden zu sein (vgl. 17, 50-50).

Weiterhin gibt das Datenmaterial Hinweise darauf, dass Mentoren in ihrem Feedback ihr Expertenwissen in Form von Tipps vermitteln, die dazu führen können, dass Studierende dieses Wissen übernehmen, ohne darüber zu reflektieren. Die Fokussierung auf das knowing how (vgl. Ryle 1949) wird von sieben Befragten genannt; in diesem Zusammenhang sprechen die Studierenden explizit von Tipps (vgl. z.B. 1, 96-96; 3, 32-32; 9, 88-88; 14, 16-16; 18, 78-78).

Inhaltlich besteht das Feedback der Mentoren vor allem aus einer Rückmeldung zur Lehrerpersönlichkeit (vgl. u.a. 7, 112-112; 14, 12-12; 16, 20-20), zur Unterrichtsplanung und -organisation (vgl. z.B. 1, 96-96; 2, 96-96; 6, 114-114; 9, 89-89; 17, 88-88), aus Rückmeldungen zum methodisch-didaktischen Bereich (vgl. u.a. 10, 15-15; 13, 91-91; 17, 44-44; 18, 78-78) und aus Anregungen zur

Entwicklung der Studierenden während des Schuljahrs in Bezug auf individuelle Schwächen (vgl. 8, 133-133; 18, 24-24). Hierbei greifen die Praktikumslehrkräfte auf Beobachtungen und schriftliche Aufzeichnungen während des Unterrichts zurück (vgl. z.B. 6, 116-116; 14, 94-94; 18, 78-78). Auf Qualitätskriterien guten Unterrichts bezieht sich nur eine Mentorin in ihrem Feedback: „[...] und das fand ich eigentlich ganz super, weil manchmal ist sie einfach auf konkrete Situationen eingegangen, die wo sie gesagt hat und hat die Kriterien guten Unterrichts mitgebracht“. (7, 112-112)

Dass Feedback für den individuellen Lernprozess unter bestimmten Bedingungen wenig hilfreich sein kann, verdeutlichen folgende Aussagen:

„Und (...) ja Nachteil war [...], sie hat uns nicht so ein (...) ja Feedback, was sagen wir mal kritiklastig war, das hat sie uns nicht gegeben. (...). Oder auch auf die Stunden ist sie nie direkt eingegangen, dass sie wirklich mal mit Stift hinten war und gesagt hat, das war gut, das war nicht gut, das könnte man anders machen. [...] immer am Schluss, das war ne schöne Stunde (lacht). (...) Okay, aber da kann man auch nichts anfangen dann (...) leider.“ (11, 84-84)

In gleicher Weise werden „zwischen Tür und Angel“-Gespräche (4, 88-88) als wenig lernförderlich angesehen; auch die Tatsache, „nicht besonders sachbezogen“ (2, 94-94) und somit nicht zielorientiert reflektiert zu haben, wird von einer Studierenden angeführt. Unterstützend und effizient wird von den Studierenden das Feedback der Mentoren vor allem dann wahrgenommen, wenn die genannten Reflexionspunkte umsetzbar sind und keine Überforderung darstellen (vgl. z.B. 12, 31-31; 14, 16-16; 17, 98-98), wenn das Feedback zeitnah gegeben wird (1, 96-96) und wenn „sie [die Mentorin, Erg. U.E.] uns nicht einfach nur gesagt hat, das war gut und das war schlecht, sondern warum. Sie hat es begründet.“ (12, 88-88). Fast die Hälfte der Befragten betonen, von den Mentoren konstruktives Feedback erhalten zu haben (vgl. z.B. 6, 84-84; 7, 112-112; 13, 91-91; 18, 24-24). Feedback der Mentoren wird von den Studierenden vor allem aus diesem Grund akzeptiert. Zudem tragen das vertraute Verhältnis und die gute Zusammenarbeit zwischen Praktikumslehrkraft und Studierenden dazu bei, das Feedback annehmen zu können. Hierbei kommt nach Meinung der Befragten der Zeitfaktor des Intensivpraktikums zum Tragen:

„Dass ich da einfach ein viel mehr vertrautes Verhältnis habe aufbauen können und auch ein [...], ein Verhältnis, dass mich die Praktikumslehrerin gut reflektieren konnte. Weil ich denke, es braucht einfach eine Zeit, bis man auch den Typ des anderen kennenlernt. Und das einzuschätzen [...], wo man ansetzt. Und [...] welche Reflexionspunkte man gibt und welche noch nicht. Das stelle ich mir auch für die Praktikumslehrerin ja auch nicht einfach vor. Man kann ja nicht alles (lacht) auf einmal irgendwie ankreiden.“ (14, 16-16; vgl. ähnlich auch 12, 88-88; 15, 12-12; 19, 104-104)

Eine Studierende betont die Relevanz eines Beziehungsaufbaus für die Reflexion und vergleicht die Reflexionssituation im Intensivpraktikum mit der Situation im Folgepraktikum:

„Also während ich in der ersten Schule [Praktikumsschule des Intensivpraktikums; Erg. U. E.], da haben wir immer zusammen Tee getrunken und uns da dann eben schon angefangen uns zu unterhalten, das war sehr [...] sehr (.) familiär schon fast. Und [...] bei ihr [Praktikumslehrkraft des Folgepraktikums; Erg. U. E.] war das, war das, war das rein organisatorisch. Also man hatte gar nicht die Zeit, mit ihr warm zu werden.“ (12, 31-31)

In gleicher Weise führt die Möglichkeit, durch das Intensivpraktikum mehr unterrichten zu können, zu kontinuierlichem Feedback der Mentoren und zu mehr Gelegenheiten, dieses Feedback in den Folgestunden umzusetzen (vgl. u.a. 14, 16-16; 15, 12-12; 16, 106-106; 17, 16-16). Aus den Aussagen lässt sich rekonstruieren, welche entscheidende Rolle im Reflexionsprozess dem Zeitfaktor zugewiesen wird.

Weiterhin werden Offenheit der Mentoren (vgl. 17, 92-92), der Vorbildcharakter bei der Umsetzung der angebrachten Reflexionspunkte, dass sie „[...] Sachen selber auch alle so gemacht hat und nicht irgendetwas von einem wollte, was sie selber vielleicht nicht macht (...)“ (19, 106-106) sowie die Kritikfähigkeit der Praktikumslehrkraft (vgl. z.B. 7, 108-108) als Kriterien genannt, um Feedback akzeptieren zu können. Zwei Studierende führen als Faktoren, das Feedback nicht annehmen zu können, divergierende Vorstellungen von Unterricht und Erziehung an: *„Also (.) wenn sie gesagt hätte, das musst du so und so machen, hätte ich es wieder unter diese kritische Lupe gestellt, aber so will ich es nicht machen, wie sie überhaupt irgendetwas macht.“ (10, 57-57; vgl. ähnlich 9, 134-134).* Eine Befragte kann Kritik zu ihrer Persönlichkeit nicht annehmen, *„weil irgendwie jeder eine andere Lehrerpersönlichkeit hat“ (16, 74-74).* In diesem Zusammenhang wird auch die Relevanz einer Reflexion mit Freunden, Familie sowie Mitpraktikanten hervorgehoben (vgl. u.a. 16, 19-19; 16, 74-74). Die vom Praktikumsamt vorgegebene wöchentliche Reflexionszeit wird von den Mentoren recht flexibel umgesetzt; eine Tatsache, die von den Studierenden positiv wahrgenommen wird (vgl. u.a. 16, 104-104; 19, 104-104). Dennoch wird die Reflexion von den Befragten als zumeist sehr intensiv empfunden, sowohl den zeitlichen Aufwand als auch den Inhalt betreffend (vgl. z.B. 6, 114-114, 13, 91-91).

Zusätzlich zum Feedback der Mentoren erhalten die Studierenden auf Freiwilligenbasis Feedback von Universitätsdozenten. Dieses sich einer Hospitation anschließende Beratungsgespräch wird von den Befragten zumeist als positiv empfunden (vgl. u.a. 1, 46-46; 3, 32-32; 10, 15-15; 13, 85-85; 17, 44-44). Eine Studierende hebt die unterschiedlichen Perspektiven bei der Reflexion von Dozenten und Mentoren hervor:

„Einfach weil dann noch einmal ganz andere (.) ja Kategorien auch angeschaut wurden. Also so die Lehrkraft hat ja gesagt „Mensch das hast du, da bist du gut mit den Schülern umgegangen und da bast du gut die Tafel eingesetzt. Oder so. Und dann kam dann noch einmal das Fachliche [...] sozusagen mit dazu. Was auch auf dem Prüfstein stand, wenn man jetzt so will [...]“.“ (17, 44-44)

Eine Befragte hält sogar eine verpflichtende Hospitation durch die Dozenten für sinnvoll (vgl. 13, 85-85), während eine andere Studierende das Feedback von Dozenten wenig schätzt: *„Und die Rückmeldung fand ich dann auch nicht SO sinnvoll. Weil die kennen die Schüler einfach nicht genug. [...]“* (18, 108-108) Insgesamt wird Feedback der Mentoren wie auch der Dozenten als Reflexionsgrundlage von den Befragten sehr geschätzt; resümierend kann festgehalten werden:

„[...] also am Anfang habe ich schon gedacht, ach jeden Dienstag danach hinbocken und also, was ist, wenn man da gar nichts, ich weiß (...) der Herr S. [Leiter des Praktikumsamtes; Erg. U. E.] sagt, es gibt immer etwas zu besprechen [...], aber nein davon habe ich am meisten profitiert.“ (13, 34-34)

Neben Feedback dient auch die Beobachtung als Grundlage zur Reflexion. Beobachtung wird jedoch nur von zwei Praktikumslehrkräften durch dezidierte Beobachtungsaufträge angeleitet (vgl. 7, 108-108; 20, 94-94); eine Studierende verweist auf den Praktikumsleitfaden mit Beobachtungsaufträgen als Reflexionsgrundlage (vgl. 19, 10-10).

Die Fundstellen zu dieser Kategorie legen die Vermutung nahe, dass der systematischen Beobachtung während des Intensivpraktikums zu wenig Wert beigemessen wird.

Subjektive Relevanzsituationen

4.3.5

Die Wahrscheinlichkeit, dass durch die Intensität, Vielfalt und Dauerhaftigkeit der Erfahrungen im Intensivpraktikum Situationen auftreten, die von den Studierenden als besonders relevant empfunden werden, ist besonders hoch. Diesen „Relevanzsituationen“ (Seyfried 2002, S. 46) können sowohl positive als auch negative Bedeutungen zugeschrieben werden, und diese Situationen werden „von jener Person bestimmt, die über ihren Unterricht reflektiert.“ (ebd.) Die Fundstellen lassen erkennen, dass nicht nur Situationen unter persönlicher Bezugnahme geschildert werden, die auf eine Reflexion des eigenen Unterrichts schließen lassen; vielmehr werden auch Situationen als subjektiv relevant empfunden, die auf Beobachtungen der Mentorin zurückzuführen sind.

Das Datenmaterial zu folgenden Unterkategorien verdeutlicht die subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Studierenden und zeigt die Folgerungen auf, die der Einzelne für sich aus den Erfahrungen in den subjektiv bedeutsamen Situationen zieht. Zu dieser Kategorie wurden die Studierenden

4.3.5.1 gebeten, für sie relevante positive wie negative Situationen während des Intensivpraktikums vor dem Interview schriftlich zu schildern; auf diese Situationen wurde während des Interviews rekurriert.

Negative Relevanzsituationen

Aus den Fundstellen zu dieser Kategorie lässt sich erkennen, dass für 18 Studierende Relevanzsituationen negativ konnotiert sind (vgl. u.a. 1, 46-46; 5, 78-78; 7, 74-74; 9, 81-83; 14, 62-62; 19, 78-78).

Für fünf Befragte hängen diese bedeutsamen Situationen mit dem Umgang ihrer Mentorin mit den Schülern zusammen (vgl. 3, 46-46; 5, 78-78; 10, 69-69; 16, 70-70; 19, 78-78). In diesem Zusammenhang werden Demütigungen der Schüler beschrieben, die sich in Aussagen wie „[d]ann geh zurück in den Kindergarten“ (3, 46-46) oder „Muss man dich jetzt noch pampern?“ (ebd.) oder „Ja (.) du wirst eh beim Aldi an der Kasse landen.“ (16, 70-70) widerspiegeln sowie beiläufige negative Bemerkungen über Kinder, die „eine Haltung, die man einnimmt“ (5, 78-78) verdeutlichen und bei der Studierenden Unverständnis hervorrufen. In gleicher Weise werden negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit durch das Verhalten bzw. die Äußerungen der Praktikumslehrkraft hervorgerufen: „Ja, ein Punkt weniger und es wäre eine zwei gewesen. Und das ist halt, das kenne ich auch aus meiner Schulzeit noch. Wo ich mir denke, na das hätte jetzt ja auch nicht, also es wäre nicht nötig gewesen.“ (5, 80-80)

Als für die Studierenden sich daraus ergebende Konsequenzen werden individuelle Zielvorstellungen genannt, den Umgang mit den Schülern wertschätzend zu gestalten, „dass das wichtig ist, dass man ein offenes Verhältnis schafft [...], einen Raum schaffen kann, wo jedes Kind dann mit seinen Problemen kommen kann [...] und [dass das Kind; Erg. U. E.] auch weiß, dass es dann trotzdem respektiert wird und wertgeschätzt wird.“ (3, 54-54) oder nicht zu vergessen,

„was man so jetzt miterlebt. Deshalb schreibe ich mir solche Sachen, auch immer so, vergiss nie, [wie; Erg. U. E.] ein Kind fühlt (.). [...] Weil man vergisst so schnell. In der Schulzeit denkt man sich noch so: Boah, so ein Lehrer will ich nicht sein. Und man vergisst aber, wie man sich gefühlt hat, wenn man einfach vor der Klasse [steht, Erg. U.E.]. Auch ich habe das schon vergessen, aber ich habe es mir Gott sei Dank aufgeschrieben. Und das erinnert mich dann immer. Also deshalb bestärkt es mich dann einfach in der Persönlichkeit, die dich für mich entschieden habe, dass ich so nicht sein will.“ (16, 72-72)

Von einer Studierenden wird eine für sie besonders relevante Situation im Schullandheim beschrieben, die eskaliert, da die Mentorin den Kindern gegenüber kein transparentes Verhalten zeigt und Entscheidungen trifft, die für die Schüler nicht nachvollziehbar sind. Für die Befragte ist diese Situation „eine Situation, wo ich gesehen habe okay mit der Art und Weise, wie sie eben dieses soziale (.) Klassenmanagement macht, das geht halt nicht, das läuft irgendwann gegen die Wand“ (10, 68-68).

Diese Erfahrung führt bei der Studierenden dazu, über Möglichkeiten nachzudenken, die bereits präventiv das Klassenklima positiv beeinflussen können.

Eine weitere, im Umgang mit Schülern als negativ empfundene Relevanzsituation wird von einer Befragten beschrieben:

„Also er [der Schüler, Erg. U. E.] hat etwas gemacht, aber er wollte, also dieses kreative Schreiben wollte er einfach nicht. Er hat sich so ein bisschen, ich habe halt gemerkt, er schreibt nicht und dann habe ich mit ihm geredet. Ja und dann ist aber die Lehrkraft (.) hat sich dann eingesetzt (.) EINGESETZT. Und ja ist dann zu dem Jungen hin (.) und hat den so angeschauzt. Er soll jetzt sofort das schreiben. Den Arbeitsauftrag erfüllen, ähm weil sie ihn sonst aus der Klasse schmeißt, also so, also nicht richtig schmeißt, halt vor die Tür. (.) Und das empfand ich als so

unangenehm. [...] Aber das war schon so eine bedeutende Situation. Und das war also meinen bedeutendsten Situationen waren eigentlich immer so, wenn sie so an die Kinder geraten ist und ich gesehen habe, (.) so möchte ich es halt nicht machen.“ (16, 70-70)

Die Reaktion der Praktikumslehrkraft führt bei der Studierenden zu einer gemeinsamen Reflexion mit ihrer Mitpraktikantin mit der Frage: *„Ist man irgendwann einmal so frustriert? Ist es einfach so oder kann man etwas dagegen tun? Und wir haben uns halt dafür entschieden, man kann etwas dagegen tun. [...]“ (16, 70-70)* und zu der Überzeugung, aus dem Negativbeispiel gelernt zu haben.

Eine Befragte thematisiert vorurteilsbehaftetes Verhalten ihrer Mentorin als für sie persönlich bedeutsam:

„Weil sie halt (.) eben, wir haben einen Pappenheimer, die will eh nur Aufmerksamkeit mäßig, irgendwie. Ich weiß nicht mehr genau wie es war, aber ich hatte das Gefühl in dem Moment, wow das war jetzt ungerecht. Und das hat mir dann eben so ein bisschen die Augen dafür geöffnet, dass (.) man eben ganz schnell so diesen Stempel hat und ganz schnell denkt: Ja, das Kind ist so und so. Und das handelt eh immer so und so. Und dadurch nicht mehr objektiv, also ist man ja eh nicht. Aber auch nicht annähernd objektiv irgendwie da noch in der Lage ist zu handeln. Und ja, habe eben gemerkt, dass das selbst eben einer Lehrerin, die so toll ist und die so viel kann und macht, dass das eben dann trotzdem noch passieren kann. [...]“ (19, 78-78)

Diese Studierende zieht für sich aus der genannten Relevanzsituation die Konsequenz, *„dass [...] Supervision so etwas Wichtiges ist [...]“ (19, 80-80)* und *„dass man halt immer einmal wieder guckt, passt das eigentlich noch so, wie ich das mache“ (ebd.)*.

Insgesamt lassen diese Äußerungen erkennen, dass der persönliche Bezug zu diesen Situationen dazu führt, bewusst über Handlungsmöglichkeiten nachzudenken und individuelle professionelle Zielvorstellungen in den Fokus zu rücken. Unterstützung in bzw. nach diesen relevanten Situationen finden Studierende in Gesprächen mit Kommilitonen, Freunden, Eltern oder Dozierenden der Universität, indem sie über die als subjektiv bedeutsam empfundenen Situationen reflektieren (vgl. u.a. 4, 56-56; 5, 82-82; 7, 78-78; 10, 73-73). Eine Befragte schätzt die Anwesenheit einer Kommilitonin im Intensivpraktikum besonders:

„[...] habe aber Gott sei Dank immer [...] meine Praktikumskollegin dabei gehabt. Und (.) also das hat sehr geholfen. [...] auch noch so eine (.), also es hat mir sehr gut getan, dass da noch jemand war in der Klasse, [...] und die Unterstützung war sehr wichtig während des Praktikums. Alleine (.) weiß ich nicht, ob ich es doch verlängert hätte, das Intensivpraktikum.“ (16, 12-12)

Eine weitere Studierende vermisst die für sie bedeutsame Empathie bei ihrer Mentorin, sucht Hilfe in Gesprächen mit ihrer Therapeutin und ihrem Freund und bedauert, alleine im Praktikum gewesen zu sein, da *„eine verständnisvolle Kommilitonin oder ein Kommilitone“ (2, 72-72)* eine wichtige Stütze gewesen wären. In einem geschilderten Fall stellt Ignorieren und *„ein bisschen darüber hinweg[...]sehen“ (5, 82-82)* die Lösung dar, um mit der Situation zurechtzukommen.

Neben diesen den Umgang der Mentorin mit den Schülern betreffenden negativen Situationen, werden die Situationen als bedeutsam angesehen, welche in Zusammenhang mit dem Verhältnis der Studierenden zu ihrer Praktikumslehrkraft stehen. Aus den Aussagen lässt sich rekonstruieren, dass unpassendes Feedbackverhalten der Praktikumslehrkraft (vgl. 6, 80-80), die Reaktion der Mentorin auf eine missglückte Unterrichtsstunde, in der Studierende vor den Schülern reglementiert werden (vgl. 9, 85-85), bzw. die Tatsache, dass „*sie [die Praktikumslehrkraft; Erg. U. E.] in meine Stunde irgendwie so reingepfuscht hat*“ (16, 70-70), sowie geringes Gefördert- und Gefordertwerden und sich „*sehr alleine gelassen*“ (4, 54-54) gefühlt zu haben, von den Befragten als bedeutsam wahrgenommen werden.

Als Folgerungen aus der zuletzt genannten Situation führt die Studierende neue Erkenntnisse über sich selbst an und erklärt hierzu: „*Dass ich aber dann auch schon mehr leisten kann, als ich vielleicht einmal dachte. Und auch einfach meinen Frust einmal runterschlucken kann. Und, dass [...] der erste Blick manchmal vielleicht [...] auch falsch ist.*“ (4, 58-58)

Die oben genannte Studierende zeigt auf die Reglementierung ihrer Praktikumslehrkraft vor den Schülern folgende Reaktion: „*Nee also, ja ich wusste einfach nicht, was ich sagen soll[...] ich (...) hab gedacht, ob Gott nie wieder will ich so eine Sportunterrichtsstunde halten. (...) Ja (.) ja ich habe mich wirklich sehr schlecht gefühlt.*“ (9, 87-87), während die misslungene Sportstunde an sich von ihr eher als eine Herausforderung gesehen wird (vgl. 9, 93-93). Das bewusste Nachdenken über wenig konstruktives Feedback der Mentorin (s.o.) lässt die Studierende eine distanziertere Einstellung zum Urteil ihrer Praktikumslehrkraft einnehmen und führt zu einer neuen Einstellung zu Unterrichtsplanung und zu den nicht planbaren Eventualitäten des Unterrichts:

„*[...], dass ich eben emotional dann nicht mehr so abhängig war von ihrem Urteil. Das war, glaube ich, ein wichtiger Schritt für mich oder generell. Und (.) ja, dass ich mir zwar so viel Mühe machen kann, aber auch irgendwann Schluss ist und ich nicht alles vorher sehen kann. Manche Sachen passieren halt. [...] man kann nicht alles vorbereiten, so ist es halt. Und dann klappt nicht alles perfekt. Dass man nicht so (.), diese Perfekteit oder diesen, ja diesen Anspruch hat, dass alles immer super laufen muss. Die Stunde ist auch noch gut, wenn nicht alles perfekt ist.*“ (6, 86-86)

Zusätzlich zu diesen von neun Studierenden wahrgenommenen Relevanzsituationen, die zwischenmenschliche Beziehungen betreffen, wird von einer Befragten das unkooperative Verhalten

einer Mobilen Reserve⁸⁵ als für sie bedeutsam geschildert, ohne jedoch daraus für sich Konsequenzen zu ziehen (vgl. 18, 52-52). Eine weitere Studierende beschreibt das Verhalten der Schüler untereinander als eine negative Relevanzsituation:

„Ich habe leider die Erfahrung gemacht, dass Kinder sehr gemein sein können. [...] Aber das war so etwas, was mich wirklich schockiert hat. Teilweise dann auch wie ich das zum ersten Mal mitbekommen habe. Da gibt es wirklich eine, die ganz offensichtlich massiv böseartig gegen andere Kinder vorgeht. Und diese Überlegung, was mache ich mit so einem Kind, das so offensichtlich böseartig ist. (.) Das (.) das war sehr bedeutsam. [...]“ (20, 54-54)

Aus dieser Erfahrung zieht die Befragte für sich die Konsequenz, über das Thema Mobbing mehr erfahren zu wollen und

„die Zulassungsarbeit über Zivilcourage [zu schreiben; Erg. U. E.] [...] Und dann habe ich [...] vieles gelesen einfach dazu. Also, wenn man gut informiert ist und einen guten Hintergrund hat ähm, kann man, glaube ich, auch eher verstehen, was in den Schülern vor sich geht in dem Moment. Man muss halt die Augen offenhalten, Augen und Ohren offenhalten. Und ähm (.) dann kann man auch in dem Moment eben schnell eingreifen.“ (20, 58-58)

Diese Studierende sieht vor allem ihre „persönliche eigene Einstellung, [...] so etwas kann ich nicht dulden.“ (20, 56-56) sowie die Unterstützung ihrer Mentorin im Hinblick auf Informationen zum familiären Hintergrund des Kindes als hilfreich an.

Das Verhalten eines Schülers führt bei einer Befragten dazu, dieses als für sie bedeutsam wahrzunehmen, da nicht nur von einer Momentaufnahme eines solchen Verhaltens ausgegangen wird:

„Wenn ich da bloß daran denke, an dieses Kind, wie das um sich geschlagen hat. Und (.) auf andere Kinder losgegangen ist. Und (.) so vor sich hingeklappert hat. So (.) wie ich das eigentlich nur kenne von Pennern am Hauptbahnhof, so die komplett in Trance sind und gar nicht direkt mit jemandem sprechen, sondern nur so vor sich hin. (.) Also (.) das war auch sehr bedeutsam, weil ich denke, dass das vermutlich mehr werden wird. Kinder, die ganz schwer zu kämpfen haben, mit den Erlebnissen, die sie schon vorher hatten.“ (2, 68-68)

Weiterhin wird von einer Studierenden die Erfahrung, keinen Zugang zu einer Schülerin gefunden zu haben, als eine Relevanzsituation geschildert:

„Das fand ich wahnsinnig schwierig und ich hab nicht das Gefühl, dass ich ne sinnvolle Beziehung zu ihr aufgebaut hab, weil [...] ich kam nie an sie ran als (.) das ist was, was ich irgendwie wahnsinnig schwierig fand, weil ich mir da einfach vorgestellt habe, nachher wie es ist. Ich bin die Klassenlehrerin und habe keinen Zugang zu meiner Schülerin.“ (7, 74-74)

⁸⁵ „In Bayern gibt es seit dem Schuljahr 1979/80 im Volksschulbereich eine sogenannte „Mobile Reserve“ zur Deckung des kurzfristigen nicht ganzjährigen Aushilfsbedarfs, insbesondere für Krankheitsvertretungen“ (<https://www.km.bayern.de/lehrer/schulleitungen/unterrichtsversorgung/mobile-reserve.html>).

Aus dieser Situation wächst bei der Befragten der Wunsch, sich genauer über mögliche Ursachen des Verhaltens der Schülerin zu informieren und über eine mögliche Einbindung von Experten nachzudenken, etwa einem Schulpsychologen. Zudem führt diese Relevanzsituation bei der Studierenden zu einem Zweifel an sich selbst und zu der Erkenntnis, „*dass das ganz wichtig ist, ins Gespräch zu geben, auch weil es einfach im Kollegium bestimmt schon ähnliche Erfahrungen gegeben hat.*“ (7, 78-78)

Eine weitere bedeutsame Situation wird im Zusammenhang mit einer hospitierten Unterrichtsstunde geschildert, in der die Befragte

„ein Kind so völlig hat auflaufen [...] lassen [...].“ (1, 46-46) „[...]es war einfach eine kleine Furchtbarkeit nach der anderen [...] es war die ganze Zeit ein Kampf gegen diesen (.) äh entweder Unruheherd oder auch wie man sich wieder aufbaut, wenn es einen (.) ein 1,30 Mensch so tut als würde er sich melden (lacht). Und man nimmt ihn zum dritten Mal auf und er sagt ich reck mich nur und dann fangen drei andere Kinder auch an [...].“ (1, 62-62).

Bei der Reflexion dieser Situation und durch die Unterstützung ihrer Mentorin erkennt die Studierende den Fehler bei sich:

„[...] und das war so für mich, wo ich gemerkt habe, mein Problem war (.), dass ich, dass ich das nett lösen wollte also ich wollte alles nett lösen und über Motivation und (.) und ich, es war einfach so ich hatte einen Haken in der Planung, [...] dadurch, dass es eine besuchte Stunde war, war ich dann auch nicht, habe ich das auch nicht einfach umgeworfen oder geändert.“ (1, 46-46)

Sie berichtet aber von keiner Einflussnahme auf ihren Berufswunsch durch die geschilderte Situation.

Während die aufgezeigten Relevanzsituationen die Beziehungsebene und somit die Emotionen der Befragten betreffen, zeigen die im Folgenden beschriebenen subjektiv bedeutsamen Situationen einen anderen Schwerpunkt auf.

So führt die mangelnde fachliche Vorbereitung einer Studierenden in einer Unterrichtssituation zu einer falschen Information bei den Schülern, sodass die Praktikumslehrkraft eingreifen muss. Für diese Befragte stellt nicht das Eingreifen der Mentorin die Relevanzsituation dar, sondern ihr eigener Fehler, der auf die zu geringe Vorbereitung zurückzuführen ist. Die Situation zeigt der Studierenden auf, „*dass das auch einfach wichtig ist, dass man fachlich (...) gut ist. Und dass das aus dem Effeff kommt. Dass man da nicht großartig drüber nachdenken muss*“ (8, 90-90).

Weiterhin wird von einer Befragten der für sie schwierige Umgang mit dem Bewertungssystem in der Grundschule im Hinblick auf den Umgang mit ihrem Förderschüler bei Proben beschrieben, der für sie mit einem Zwiespalt verbunden ist:

„und mir ist dann schon klar geworden, dass das [...] schwierig ist, da eine Grenze zu ziehen zwischen dem Helfen von Erlesen und [...], ja etwas richtig lesen, ist ja auch dann schnell [...] eine Grenze. Manchmal überliest ein Kind dann ein Wort. Weise ich dann darauf hin? Ist das wichtig für die Aufgabenstellung, ist das so ein Knack-

punkt, hilft das dann bei der Bearbeitung, die richtige Lösung hinzuschreiben. [...] habe ich dann nicht vielleicht doch ähm irgendwie zu viel geholfen.“ (14, 62-62)

Diese Erfahrung führt bei der Studierenden zu einem Nachdenken über Benotung:

„Ja wo ich einfach gemerkt habe, wie schwierig es ist schon, ja und wie schwierig so eine gerechte Benotung ist. Und was diese Noten schon für eine Auswirkung haben, schon Ende der zweiten Klasse. Und das hat mich schon einfach tief berührt und (.) mich wieder darin bestätigt, dass ich nicht glücklich werde mit diesem Benotungs-, also mit diesem System der Noten, der Ziffernnoten. Dass das (.) ja. Einfach äh, ja so viele Probleme aufwirft. Für die Lehrer und für die Schüler, damit [...] umzugehen.“ (14, 62-62)

In gleicher Weise wird durch diese Situation bei der Befragten ein Nachdenken über Alternativen der Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm initiiert.

Eine andere Studierende beschreibt einen kleinen Unfall in ihrer Unterrichtsstunde als für sie bedeutsam und macht sich nach einer Schrecksekunde bewusst, *„auf wie viele Sachen gleichzeitig man eigentlich aufpassen muss. Ähm, wenn man mit 21 Kindern unterwegs ist sozusagen ja“ (17, 64-64)*. Große Hilfe in dieser Situation bietet die Praktikumslehrkraft, *„die da ganz ruhig und abgeklärt gesagt hat: Ah ja, jetzt setz dich da mal fünf Minuten hin und das ist ja jetzt nicht so dramatisch. Und dann geht es weiter“ (17, 66-66)*.

Das bewusste Nachdenken im Anschluss an diese Situation über die Möglichkeiten, solche gefährlichen Situationen zu vermeiden sowie in ähnlichen Situationen die Ruhe zu bewahren, wird von der Befragten als Folgerung aus dieser Erfahrung genannt. Eine weitere Befragte führt nicht eine spezifische Relevanzsituation an, sondern beschreibt viele kleine Situationen, in denen sie *„nicht weiterwusste“ (15, 52-52)* und nicht verbalisierte Unstimmigkeiten im Kollegium als bedeutsam.

Von einer Studierenden wird als eine negative Relevanzsituation keine Situation aus dem Schulalltag des Intensivpraktikums geschildert, sondern die Organisation rund um das Intensivpraktikum als für sie negativ bedeutsam aufgezeigt. In diesem Zusammenhang wird die Einführungsveranstaltung genannt, bei der

„irgendwie alles so negativ konnotiert [war, Erg. U. E.]. Also so dieses wir sollen bloß, also bei mir kam es so an, wir sollen bloß unseren Beruf nicht unterschätzen. Und es, ja, es klang alles nach Burnout. Alles klang nach Burnout und es wird unglaublich anstrengend und das Intensivpraktikum ähm machen Sie es, es ist wichtig, aber Sie müssen das und das und das und das müssen Sie alles tun. [...] Und ich fand das abschreckend dann doch. Ich habe am Anfang auch überlegt, ob ich das mache oder nicht“ (13, 52-52).

Insgesamt zeigt sich bei den Fundstellen zu dieser Kategorie, dass zwischenmenschliche Beziehungen und weniger mangelnde fachliche Kompetenzen dazu führen, dass Studierende Situationen als subjektiv relevant ansehen. Fast die Hälfte der geschilderten bedeutsamen Situationen ist auf negative Erfahrungen auf der Beziehungsebene mit dem Mentor oder den Schülern zurückzuführen.

Positive Relevanzsituationen

Neben negativen werden auch, so verdeutlicht das Datenmaterial zu dieser Kategorie, von 13 Studierenden positive Situationen als besonders relevant angesehen (vgl. u.a. 2, 68-68; 8, 82-82; 13, 50-50; 19, 72-72). Die Fundstellen offenbaren, dass für acht Studierende bedeutsame Situationen besonders mit der langen Zeitspanne und dem damit verbundenen Vertrauensaufbau der am Intensivpraktikum beteiligten Personen zusammenhängen (vgl. z.B. 1, 68-68; 7, 22-22; 13, 50-50). So wird von einer Studierenden eine gelungene Sportstunde als sehr bedeutsam beschrieben: „*Also die eine, glaube ich, die wirklich prägend war, das war nach diesen vielen misslungenen Sportstunden, als die eine geklappt hat. Also definitiv bedeutsam (lacht). Es lohnt sich, dran zu bleiben.*“ (2, 68-68) In gleicher Weise wird eine von einem Schüler verbalisierte Zuneigung für eine Befragte als relevant angesehen und führt dazu, dass diese Situation „*ein ganzes Leben lang*“ (7, 22-22; ähnlich auch 2, 68-68) nicht vergessen wird. Weiterhin wird von einer Studierenden der Fortschritt, den sie bei ihrem Förderkind während der Zeit im Intensivpraktikum feststellt, als sehr bedeutsam angesehen, und sie betont, „*dass das aber Zeit braucht und [...] ja so eine Kontinuität da sein muss.*“ (14, 60-60) Eine ähnliche Situation wird von einer weiteren Befragten als bedeutsam dargestellt,

„*[w]eil es einfach gezeigt hat, dass die Schülerin das Vertrauen in mich [...] gefunden hatte, nachzufragen. Und das ist ja letztendlich das, was man bei allen Schülern erreichen muss. Dass sie das Vertrauen haben, ihre Schwächen zu zeigen oder ihre Probleme. Damit man dann eben weiterarbeiten kann. Wenn man das Gefühl hat, es funktioniert alles, dann (..) verpasst man irgendwann den Punkt, um anzusetzen, richtig zu fördern. Genau und das war für mich sehr wichtig in dem Moment.*“ (18, 48-48)

Eine weitere Studierende beschreibt die Unterstützung der Schüler als für sie bedeutsam, sie in ihrer Unsicherheit nicht „*im Stich zu lassen*“ (17, 60-60; vgl. ähnlich auch 6, 78-78). Auch diese Relevanzsituation kommt, nach Meinung der Befragten, nur zustande, „*wenn man länger da ist und wenn man viel da ist*“ (17, 60-60). Nicht nur der Vertrauensaufbau zwischen Schülern und Studierenden wird als subjektiv relevant wahrgenommen; auch das von der Praktikumslehrkraft entgegengebrachte Vertrauen wird als bedeutsam beschrieben:

„*Dann dieses Vertrauen von der Lehrerin, das war mir wahnsinnig wichtig, immer dieses Alleine-vor-der-Klasse zu sein. Situationen zugeschustert zu bekommen. Dann ne komplette Unterrichtssequenz mit neun Stunden durften wir alleine planen. Also am allerbedeutsamsten war mir das Vertrauen eigentlich.*“ (7, 70-70; ähnlich 8, 81-81)

Eine Relevanzsituation, die auch auf die lange Dauer des Intensivpraktikums zurückzuführen ist, wird von einer Studierenden geschildert, die mit den Schülern ein Musikstück eingeübt hatte, das dann von den Kindern im Schuljahr später in einer Schulversammlung aufgeführt wurde:

„*Ja und die zwei zweiten Klassen haben dann das Lied aufgeführt und da war ich sehr stolz, dass die das Lied, das ich ihnen beigebracht habe, dann vor der ganzen Schule präsentiert haben. [...] Und das war schon, war ein schönes*

Gefühl, dass etwas geblieben ist. Sie haben sich auch total gefreut: Frau X, wir haben dein Lied vorgeführt.“ (13, 50-50)

Weiterhin werden von zwei Befragten Hospitationen durch Universitätsdozenten als persönlich bedeutsam angeführt (vgl. 11, 56-56; 19, 72-72); in diesem Zusammenhang werden sowohl das „schöne Gefühl“ (11, 56-56) als auch die Tatsache, die Stunde „intensiv erlebt [...] [und; Erg. U. E.] auch intensiv nachbearbeitet [zu haben, Erg. U. E.]“ (19, 72-72) als subjektiv relevant beschrieben. Eine Studierende stellt die Zeit mit der Mobilen Reserve als für sie bedeutsam dar,

„weil er [der Lehrer als Mobile Reserve, Erg. U. E.] brauchte uns ein bisschen mehr.⁸⁶ Weil er kannte ja die Schüler nicht. Und das war einfach schön zu merken, dass man gebraucht da wird. Weil ich glaube, das hat uns auch beiden ein bisschen gefehlt. Weil wir dann auch gesagt haben, das ist jetzt einmal wirklich, dass wir auch (.) wirklich dazugehören. Und dazu auch gebraucht werden (.), damit der Unterricht abläuft“ (5, 76-76).

Als positiv bedeutsam wird von einer Befragten ein Elterngespräch dargestellt, das sie „positiv beschäftigt hat“ (15, 50-50), da auch ihre Meinung zum Sachverhalt bei der Argumentation gefragt war.

Die Aussagen der Studierenden zu dieser Kategorie verdeutlichen vor allem die Relevanz des Vertrauensaufbaus zwischen allen am Intensivpraktikum Beteiligten; dieser Vertrauensaufbau ermöglicht den Befragten die Erfahrung von positiv bedeutsamen Situationen und steht vermutlich in engem Zusammenhang mit der Dauer des Intensivpraktikums.

4.4 Emotionen

Emotionen können in ihrer Häufigkeit und Intensität großen Einfluss auf die Lernentwicklung haben und somit Lernprozesse vorantreiben oder behindern (vgl. Kap. 2.4.4.2). Im Folgenden wird dargestellt, wie die Studierenden die Umgangs- und Begegnungskultur in Bezug auf Mentor, Kollegium und Schüler in der Praktikumsschule wahrnehmen (Kap. 4.4.1). Anschließend wird aufgezeigt, welche Rolle die Möglichkeit der Intensivierung eines Beziehungs- und Vertrauensaufbaus für den Lernprozess spielt (Kap. 4.4.2) und in welcher Art und Weise sich die Befragten in den Schulalltag eingebunden fühlen bzw. ob die Studierenden durch Eingebundenheit in das Kollegium und die Prozesse des Schulalltags eine besondere Verpflichtung und Verantwortung gegenüber Praktikumslehrern, Kollegium und Schülern empfinden (Kap. 4.4.3). Schlussendlich werden Aus-

⁸⁶ Zwei Lehrer als Mobile Reserve stellen die einzige Ausnahme im Bereich der weiblichen Praktikumslehrpersonen dar; die Mobilen Reserven wurden aufgrund der Erkrankung der Praktikumslehrkräfte als Mentoren eingesetzt.

sagen angeführt, die verdeutlichen, ob und welche Konflikte und Probleme als belastend und den Lernprozess behindernd wahrgenommen werden (Kap. 4.4.4).

Wahrnehmung einer Umgangs- und Begegnungskultur

Für die Entstehung von Emotionen spielen besonders soziale Interaktionen eine entscheidende Rolle (vgl. Day/Qing 2009). Die Fundstellen zu dieser Kategorie lassen erkennen, wie bedeutend
4.4.1 ein ko-konstruktives – von gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz geprägtes – Lernklima für den Lernprozess der Befragten ist. Diese Kategorie lässt sich in den Umgang der Studierenden mit der Praktikumslehrkraft, den Umgang mit Kollegium und Schulleitung sowie den Umgang mit Schülern und Schülereltern ausdifferenzieren. Vor allem der Umgang mit der Praktikumslehrkraft, mit der die Befragten über ein Schuljahr hinweg zusammenarbeiten, beeinflusst die Emotionen in nicht unerheblicher Weise. Die Studierenden manifestieren die „Umgangskultur“ in Bezug auf ihre Praktikumslehrkraft im Umgang ihnen gegenüber, im Umgang mit dem Kollegium sowie im Umgang der Lehrkraft mit den Schülern. Während mehr als drei Viertel der Befragten die Umgangskultur ihrer Mentorin als positiv wahrnehmen, lassen soziale Interaktionen der Praktikumslehrkraft mit Schülern bei drei Studierenden Wertschätzung und gegenseitigen Respekt vermissen. In diesen Fällen fühlen sich die Befragten irritiert und zeigen Unverständnis für die wenig wertschätzende Haltung:

„Das, ja das ist halt dieser Umgang. Den ich einfach nicht sonderlich (,) also das hat mich irritiert, weil ich das irgendwie komisch finde, dass man so demotivierend mit dem Schüler umgeht. [...] Sie sagt es halt einfach so beiläufig. Aber das ist halt einfach (,) ja, der Umgang und ich mag das nicht, wenn man dann so negativ über die Schüler spricht. Weil das ist ja auch dann eine Haltung, die man einnimmt meiner Meinung nach.“ (5, 78-78; vgl. ähnlich 3, 48-48)

Auch die folgende Äußerung zeigt die Verunsicherung und auch die Ablehnung der Befragten:

„Aber um ehrlich zu sein, hätte ich das Intensivpraktikum also ich hab das jetzt eigentlich nur aus organisatorischen Sachen, Dingen wirklich gemacht, weil mir das am Anfang überhaupt nicht getaugt hat bei der Frau. (...) Also die war sowas kalt und sowas von irgendwie (...) seltsam auch mit den Kindern [...].“ (10, 21-21)

Diese Befragte spricht auch nicht davon, im Praktikum mitgearbeitet zu haben, sondern eher von einer Teilhabe und von einem unpersönlichen Verhältnis zur Mentorin (vgl. 10, 8-8; 10, 110-110).

Eine Studierende verunsichert die distanzierte Beziehung zu ihrer Mentorin:

„[...] ja sie war, am Anfang hatte ich, konnte ich sie nicht einschätzen. Weil sie ist sehr distanziert. Also wir waren das ganze Jahr auf Sie-Ebene. Ich zu ihr und sie zu mir. [...], das hat am Anfang mich verunsichert, weil ich es nicht so recht wusste. Aber am Ende war es ok.“ (6, 110-110)

Diese Fundstelle verdeutlicht zwar das unnahbare Verhalten der Praktikumslehrkraft, zeigt aber ebenso auf, wie entscheidend auch im Zusammenhang mit dem Umgang miteinander der Zeitfak-

tor ist; am Ende des Praktikums weiß die Befragte dieses Verhalten einzuschätzen und kann besser damit umgehen.

Studierende schätzen vor allem die Offenheit der Mentoren (vgl. 3, 76-76; 11, 84-84; 14, 92-92; 15, 80-80; 20, 94-94), die ihnen von der Praktikumslehrerin entgegengebrachte Wertschätzung (vgl. u.a. 7, 112-112), die sich in Herzlichkeit (vgl. 11, 4-4; 14, 92-92), Unterstützung (17, 12-12), der Zusammenarbeit (vgl. u.a. 12, 88-88) und dem Gefühl äußert, in Entscheidungen eingebunden zu werden und sich „gleichgestellt gefühlt [zu haben; Erg. U. E.] als Praktikant“ (18, 77-77). Auch in den Aussagen der Studierenden zur Umgangskultur der Mentorin wird der Zeitfaktor herausgestellt:

„Und ähm also sie hat auch deutlich gesagt, sie wünscht sich, dass ich mich wohl fühle. Und hat absolut akzeptiert, als ich dann einfach für mich so eine Möglichkeit gefunden habe, irgendwie mich wohl zu fühlen. Hat ziemlich lange gedauert.“ (2, 8-8; vgl. ähnlich auch 6, 110-110)

Ein weiteres wichtiges Kriterium im Hinblick auf Wertschätzung und Akzeptanz bei sozialen Interaktionen stellen Begegnungen mit dem Kollegium der Praktikumschule dar. Studierende nehmen in diesem Bereich den Kontakt als überwiegend positiv wahr, betonen den Zusammenhang mit der langen Dauer und Kontinuität der Anwesenheit im Intensivpraktikum: *„Also am Ende des Schuljahrs haben mich dann alle Lehrer schon begrüßt.“ (7, 20-20)* Zudem wird die Aufnahme im Kollegium mit der Dauer des Praktikums begründet:

„[...] auch im Kollegium wurden wir sehr gut angenommen. Also das war wirklich super. Die Lehrer haben uns auch als gleichwertige Lehrer sozusagen angesehen, Junglehrer. Wir waren dann immer die jungen Lehrerinnen. (.) Und das fand ich auch sehr gut. Also dass wir nicht die Praktikantinnen waren, sondern vielleicht liegt es daran, dass wir eben auch ein Schuljahr da waren, dass man so aufgenommen wurde und integriert wurde. Das war schon sehr wichtig.“ (16, 16-16; vgl. ähnlich auch 12, 59-59)

Dieselbe befragte Person stellt weiter fest: *„Und in der letzten Blockphase waren wir einfach schon so ein richtiger Bestandteil des Lehrerkollegiums. Und [...] man hat es auch gemerkt.“ (16, 24-24)*

Die Chance, einen intensiveren Kontakt zum Kollegium aufbauen zu können, führt auch dazu, die Heterogenität innerhalb des Kollegiums wahrzunehmen und über die künftige Zusammenarbeit im Kollegium zu reflektieren. So wird für eine Befragte aus den Erfahrungen des Intensivpraktikums deutlich, dass ein gutes zwischenmenschliches Verhältnis keine zwingende Voraussetzung für gute Zusammenarbeit darstellt:

„Und man muss sich zwischenmenschlich nicht mit jedem verstehen. Und das wird auch in der Zukunft nicht so sein, dass ich mit meinem Lehrerkollegium, mit allen verstehen werde. Deshalb war es auch wichtig das zu erleben, wie man damit klar kommt.“ (16, 102-102)

Das Datenmaterial zeigt, wie wichtig es für die Studierenden ist, sich im Kollegium willkommen zu fühlen (vgl. u.a. 3, 12-12; 7, 24-24; 8, 14-14; 11, 4-4; 12, 29-29). Eng mit diesem Gefühl verbunden

ist für die Befragten die Möglichkeit, in das Lehrerzimmer zu dürfen. Bei allen Fundstellen hierzu fällt auf, dass das Modalverb „dürfen“ verwendet wird (vgl. z.B. 2, 28-28; 11, 4-4; 19, 32-32); möglicherweise ein Hinweis darauf, wie sehr diese Gelegenheit geschätzt und nicht als selbstverständlich angesehen wird. In gleicher Weise werden Hospitationsangebote von den Lehrkräften in Bezug auf Wertschätzung und Akzeptanz im Kollegium angeführt: *„Aber das war [...] das war an dieser Schule waren die sehr, sehr produktiv und, und [...] sehr hilfsbereit. (...) Alle miteinander, und da durfte ich auch überall hospitieren (.), also das war ganz schön.“* (1, 26-26) Auch in dieser Aussage wird die Besonderheit des „Hospitierendürfens“ herausgestellt. Eine Studierende weist sogar auf die Fürsorge anderer Lehrkräfte am Ende des Schuljahres hin: *„Dann wurden wir auch eingeladen, eine Englischstunde zu halten. Mh, weil wir in der ersten Klasse waren, dass die, die Lehrkräfte haben sich dann schon so darum gesorgt, dass wir auch einmal in eine Dritte, Vierte reinschauen können.“* (16, 24-24) In einzelnen Fällen müssen die Lehrkräfte *„erst einmal [...] ein bisschen Vertrauen fassen“* (15, 12-12), damit die Studierenden *„dann am Ende [...] auch mal in andere Klassen schnuppern konnte[n]“* (10, 33-33).

Negativ wird der Kontakt zum Kollegium vor allem dann dargestellt, wenn Studierende zu Beginn des Praktikums nicht vorgestellt werden und es dadurch schwierig wird, Anschluss zu finden (vgl. u.a. 5, 20-20; 9, 18-18) und um Hospitationsmöglichkeiten zu bitten.

Von einer Befragten wird jedoch auch die Eigenverantwortung bei dem Kontakt zum Lehrerkollegium betont:

„Ich glaube, ich habe noch am meisten Kontakt gesucht zu den Lehrern. Die anderen waren wirklich so ein Grüppchen für sich. [...] Und [...] war ein bisschen komisch manchmal, wenn (.), dann war ein Geburtstag. Und ich habe nur gesehen, ach da steht Sekt und dann habe ich gefragt: ‚Ach, wer hat denn Geburtstag?‘ Habe halt gratuliert. Ja dann habe ich auch einen Sekt in die Hand gekriegt und dann haben wir angestoßen. Und die anderen Praktikanten, die saßen da so für sich. Und [...] haben irgendwie, ich glaube, die wussten nicht so recht, wie sie damit umgehen sollten.“ (4, 28-28)

Durch den langen Zeitraum, den die Studierenden an der Praktikumschule verbringen, erhalten sie auch Einblick in den Umgang der Kollegen untereinander bzw. in den Umgang zwischen Kollegium und Schulleitung. Die Befragten beschreiben einerseits, wie *„ganz toll im Team gearbeitet [wird, Erg. U. E.]“* (7, 16-16), *„wie gut es funktionieren kann in so einem Kollegium“* (13, 6-6), wie positiv die gegenseitige Unterstützung wahrgenommen wird (vgl. z.B. 13, 20-20) und wie harmonisch zusammengearbeitet werden kann (vgl. z.B. 1, 28-28); andererseits wird von einem distanzierten Verhältnis untereinander berichtet (vgl. u.a. 9, 30-30; 9, 18-18; 10, 21-21); bei den Aussagen zu den genannten Fundstellen spiegelt sich dieser distanzierte Umgang zudem im Umgang der Praktikumslehrerin mit den Studierenden wider. Von den Studierenden wird auch das Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium – sowohl positiv als auch negativ – wahrgenommen:

„Die war so eine super-duper Schulleitung also die, die gingen immer zusammen essen und die war, hatte einen guten Humor (.) und die hat auch, was ich, die hat glaub ich auch, wenn sie irgendwas nicht gut fand, hatte die, so wie ich das empfunden habe, hatte sie eine gute Art [...] irgendwie auch Kritik zu sagen oder auch, dass sie was nicht in Ordnung fand, also das war sehr (.) harmonisch da und ich glaub, dass es wirklich harmonisch war also dass, dass die irgendwie eine gute Art hatten, mit Schwierigkeiten umzugehen und die war auch immer im Lehrerzimmer mit drin.“ (1, 28-28; vgl. ähnlich auch 17, 12-12)

Zwei Befragte berichten von einem distanzierten, unpersönlichen und teilweise spannungsgeladenen Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium (vgl. 9, 30-30; 11, 18-18).

Der Kontakt zur Schulleitung der Praktikumsschule wird von den Befragten unterschiedlich wahrgenommen. Eine Studierende berichtet von Schwierigkeiten mit der Schulleitung:

„Also die Schulleitung [...] hat sich wenig um uns geschert eigentlich. Hat uns auch eher (.), naja Steine in den Weg gelegt, wenn wir irgendetwas gebraucht haben von ihr. Wir mussten unsere Sachen (.) von Lernbehindertenpädagogik da unterschreiben lassen. Und dann hat sie sich ein bisschen quer gestellt. Sie wollte auch gar keine Informationen zu ihrer Schule rausgeben. Wir mussten da ein Portfolio über das, ein Schulportrait machen. Das wollte sie überhaupt nicht. Ähm da musste dann sogar ein Dozent von uns anrufen und sagen, dass das eben nur für die Uni gebraucht wird. Das fanden wir ein bisschen komisch, weil wenn sie das nicht hergeben will, warum nimmt sie dann Intensivpraktikanten an.“ (3, 12-12)

Auch geringe Beachtung der Studierenden wird beschrieben (vgl. 11, 18-18; 15, 24-24; 19, 32-32), aber auch verstanden: *„Mb (.) hatte ich jetzt auch nicht das Gefühl, dass das unbedingt notwendig ist. Da war wirklich nur die Vorstellung am Anfang. Sie hat immer nett begrüßt.“ (15, 24-24)* Als Begründung hierfür wird die große Belastung der Schulleitung angeführt: *„Aber ich glaube, das liegt daran, dass sie viel so um die Ohren hatte.“ (16, 38-38)*

Insgesamt jedoch wird der Umgang mit der Schulleitung als überwiegend positiv dargestellt (vgl. z.B. 4, 24-24; 5, 8-8; 7, 24-24; 8, 14-14; 13, 20-20; 20, 24-24); zudem wird von einer Befragten der Vertrauensvorschuss der Schulleitung wahrgenommen, der notwendig war, um die Praktikumsklasse im Vertretungsfall alleine unterrichten zu können (vgl. 15, 24-24). Eine weitere Fundstelle verdeutlicht in gleicher Weise das während des Intensivpraktikums gewachsene Vertrauen der Schulleitung, die Fürsprache beim Schulamt für den Einsatz der Studierenden in der zweiten Phase der Lehrerbildung als Lehramtsanwärter an ihrer Schule einlegen möchte (vgl. 12, 27-27). Auch die Hilfsbereitschaft eines Schulleiters wird von einer Studierenden als positiv wahrgenommen:

„[...] besser hätte es nicht sein können, also der Schulleiter, der war sich für nichts zu schade. Ich kann mich an eine Situation erinnern, da sollte ich zwischen einer Stunde mal kopieren (...) und ich wusste nicht, wie der Kopierer geht, also irgendwas hat geklemmt oder was. Und dann war ich im Sekretariat und dann war er da und dann sagt er, ja macht er gleich. Und hat sich dahin gestellt und hat da mit mir den den Kopierer da sauber gemacht. Also ich dachte mir, das hätte er jetzt auch nicht machen müssen, aber hat er gemacht [...].“ (10, 33-33)

Wie bereits unter der Kategorie 4.2.1 kurz dargestellt, führt die lange Zeitspanne und Intensität zudem zu einer anderen Akzeptanz der Studierenden bei den Schülern. Acht codierte Fundstellen

weisen darauf hin, wie wichtig es – aus Sicht der Befragten – ist, bei den Kindern explizit als Lehrkräfte vorgestellt und auch so wahrgenommen zu werden (vgl. 6, 24-24; 3, 8-8; 8, 26-26; 12, 14-14; 14, 24-24; 16, 28-28; 17, 24-24; 19, 22-22). Von vier Studierenden wird der respektvolle Umgang der Schüler damit begründet:

„Aber generell war die Bindung sehr gut und sie haben mich respektiert. Also ich wurde auch immer als Lehrkraft vorgestellt und nicht als Praktikantin. Ich finde das macht, sie wussten das natürlich, aber generell macht das schon einen Unterschied, wie man vorgestellt wird und wie man dann ja wahrgenommen wird. Das heißt, ich hatte auch den Respekt, den sie anderen Lehrkräften gegenüber halt haben.“ (6, 24-24; ähnlich auch 12, 14-14; 14, 24-24; 19, 22-22)

Eine Studierende sieht den Respekt der Kinder in Unabhängigkeit von der Vorstellung als Lehrkraft:

„Aber die Praktikumslehrerin hat uns quasi vorgestellt und das war von vornherein klar, dass die Kinder uns duzen und mit Vornamen ansprechen. Also war man da schon. Das hat einen überrollt und dann hatte man quasi schon einmal keine Entscheidung mehr darüber. Und ich dachte erst, dass das vielleicht komisch ist. Oder eben was immer die Befürchtung ist, dann haben die keinen Respekt blablabla. Aber das war gar nicht so. Also (...) die haben uns wirklich, also was wir gesagt haben, hat genauso gegolten wie das, was die Praktikumslehrerin gesagt hat. Aber halt, weil sie da auch Wert darauf gelegt hat und uns halt immer genauso (.) mit. Also wenn Fragen von den Kindern kamen genauso an uns verwiesen hat, wie an sich auch.“ (19, 10-10)

Aus dieser Aussage lässt sich rekonstruieren, dass zwar die Vorstellung nicht als Lehrkraft erfolgt, der Respekt der Schüler aber auf einer von der Lehrkraft transparent gestalteten Wertschätzung der Studierenden als gleichwertige Lehrkräfte beruht. Die Befragten sehen sich als „fest etabliert“ (12, 14-14) und durch die häufigere Anwesenheit in der Klasse als „von den Kindern ganz anders wahrgenommen“ (12, 59-59; vgl. auch 16, 28-28). Zudem trägt der gemeinsame Schullandheimaufenthalt zu einer Intensivierung der Beziehung zwischen Studierenden und Schülern bei (vgl. 19, 22-22). Betont wird auch die Wertschätzung der Schüler den Studierenden gegenüber (vgl. u.a. 7, 22-22; 17, 24-24). So wird von einer Befragten eine Situation geschildert, in der die Kinder ihr gegenüber sehr wohlwollend reagiert haben und nicht die Chance genutzt haben, um Unruhe zu stiften:

„Und das ist halt schon finde ich sehr (...) ja bezeichnend für das Intensivpraktikum. Weil ich, also mein Eindruck ist, dass das halt so etwas entstehen kann, wenn man länger da ist und wenn man viel da ist. Und halt nicht nur Dienstagsvormittag.“ (17, 60-60)

Eine Studierende ist sich der Tatsache bewusst, keine Autoritätsperson zu sein, obwohl sie als Lehrerin bei den Schülern vorgestellt wurde; dieser Eindruck bestätigt sich bei dem Verhalten mancher Schüler ihr gegenüber (vgl. 15, 16-16). Die von der Befragten beklagte starke Präsenz der Mentorin könnte als Grund für die mangelnde Autorität vermutet werden (vgl. 15, 22-22).

Durch die Konzeption des Intensivpraktikums wird für die Studierenden auch ein Einblick in den Umgang der Praktikumslehrkraft mit den Schülereltern möglich, bzw. die Studierenden erhalten die

Möglichkeit, selbst mit den Eltern in Kontakt zu treten. Das Datenmaterial verdeutlicht, dass die Befragten Interaktionen mit Schülereltern als sehr angenehm wahrnehmen. Vor allem die Teilnahme an Elternsprechtagen, Elternabenden oder Sprechstunden (1, 28-28; 4, 26-26; 10, 35-35; 12, 33-33; 19, 40-40) sowie die aktive Gestaltung von Teilen eines Elternabends bzw. Beiträge zu Sprechstunden (vgl. 7, 30-30; 13, 24-24; 15, 28-28; 18, 22-22) werden in zumeist positivem Zusammenhang genannt. In den Aussagen hierzu betonen die Studierenden die Offenheit und Aufgeschlossenheit sowie das Vertrauen und den Respekt der Eltern (vgl. 4, 26-26; 7, 30-30; 12, 33-33; 15, 28-28). Zwei Studierende berichten von Lob der Eltern (vgl. 19, 40-40; 15, 26-26). Wie auch bei den Fundstellen zu Interaktionen zwischen Schülern und Studierenden lässt das Datenmaterial zu den Interaktionen zwischen Eltern und Studierenden erkennen, dass das Ansehen bei Schülereltern auf die lange Zeitspanne des Praktikums (vgl. z.B. 16, 16-16) sowie auf die Etablierung der Studierenden durch die Praktikumslehrerin (vgl. z.B. 16, 28-28) zurückgeführt wird. Der geringe Kontakt zu Eltern wird von einer Befragten mit der mangelnden Schwerpunktsetzung der Praktikumslehrerin auf Elternarbeit begründet (vgl. 10, 35-35), eine andere Studierende begründet den mangelnden Elternkontakt mit der fehlenden eigenen Offenheit: *„Also überhaupt so diese Elternarbeit war für mich zu dem Zeitpunkt noch sehr schwierig ähm, weil ich mich selber noch nicht so selbstbewusst als Lehrerin gesehen habe.“* (14, 30-30) Der sehr positiv geprägte Kontakt ihrer Praktikumslehrkraft mit Eltern wird von drei Studierenden besonders betont (vgl. 1, 30-30; 11, 25-25; 14, 10-10). Als Grund hierfür wird der konstruktive Austausch der Mentorin mit den Eltern genannt, welcher auch mit der Investition von viel Zeit und Energie einhergeht. Eine weitere Begründung dafür sind die gelungene Gesprächsführung der Praktikumslehrkraft sowie das Bestreben der Mentorin, die Eltern in Aktivitäten ein-
4.4.2 zubinden.

Intensivierung von Beziehungen und Aufbau von Vertrauen

Die lange Zeitspanne des Intensivpraktikums liefert durch den dauerhaften und intensiveren Kontakt zu allen Beteiligten ideale Bedingungen, um Beziehungen – und als Konsequenz daraus auch Vertrauen – aufzubauen. Im Mittelpunkt dieser Kategorie steht für die Befragten sowohl der Aufbau einer Beziehung zu ihrem Mentor als auch zu den Schülern; diese spielt eine entscheidende Rolle für die Lernprozesse der Studierenden (vgl. Kap. 2.5.3). Aus den codierten Fundstellen zu dieser Kategorie lässt sich rekonstruieren, dass von den Befragten betont wird, wie relevant der Zeitaspekt für den Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zur Mentorin ist: *„Also ich glaube ähm, dass alle sonst viel distanzierter rangegangen wären (.) von Anfang an. [...] ich kann mir auch vorstellen, dass*

die Lehrerin sich dann auch gedacht hätte „Naja jetzt sind es noch zwei Monate.“ (2, 12-12; vgl. ähnlich auch 6, 82-82; 7, 10-10; 10, 105-105; 14, 16-16; 15, 8-8)

Drei Befragte begründen die Chance, viel selbst ausprobieren zu können mit der intensiven Beziehung zu der Praktikumslehrkraft und dem damit verbundenen Vertrauen bzw. Zutrauen, das durch die Zeit des gegenseitigen Kennenlernens entsteht:

„Also vor allem Beziehungen, Beziehungen ist einfach das ganz Entscheidende. [...] Einfach auch das Vertrauen der Lehrkraft, weil man doch einfach mehr Vertrauen hat. Auch wenn ich am Anfang was tun durfte, war das doch nochmal was anderes. Dass dann auch die Lehrerin mich ganz spontan vor die Klasse stellt oder sagt, sie erledigt jetzt was. Sie schickt nicht uns hoch ins Sekretariat, sondern geht ganz bewusst selbst hoch, damit wir die Situation haben. [...] Das war einfach großartig, das kann ich mir nicht vorstellen, dass das sonst im Praktikum geschehen wäre. (...) [...] also Beziehungen, das ist das Allerwichtigste und vor allem dieses Vertrauen, dieses persönliche Verhältnis.“ (7, 20-20; vgl. ähnlich auch 6, 52-52; 15, 80-80)

In gleicher Weise zeugt die Einbindung in einen weitreichenden Entscheidungsprozess ein Kind betreffend von großem Vertrauen, Akzeptanz und Wertschätzung des Urteils der Studierenden (vgl. 7, 52-52). Dieses Zutrauen der Mentorin, Situationen einschätzen zu können und den Studierenden auch eine Klasse anvertrauen zu können, führt bei einer Befragten zu großer Motivation und Bestätigung (vgl. 8, 83-83). Eine Studierende schätzt zwar die Beziehung zu ihrer Praktikumslehrkraft als sehr positiv, beklagt aber auch die mangelnde Förderung durch ihre Mentorin (vgl. 11, 6-6). Drei Studierende machen ihre Entscheidung für das Intensivpraktikum von der Beziehung zur Praktikumslehrkraft abhängig: „Es muss zwischenmenschlich ähm (...) passen.“ (12, 124-124; vgl. ähnlich auch 7, 148-148; 15, 6-6)

Zudem bietet dieses mit dem besseren Kennenlernen verbundene Vertrauensverhältnis eine ideale Reflexionsgrundlage:

„Dass ich da einfach ein viel mehr vertrautes Verhältnis habe aufbauen können und auch ein [...] ein Verhältnis, dass mich die Praktikumslehrerin gut reflektieren konnte. Weil ich denke, es braucht einfach eine Zeit, bis man auch den Typ des anderen kennenlernt.“ (14, 16-16; vgl. auch Kap. 4.2.1 und Kap. 4.3.4).

Auch die Offenheit der Mentorin für Kritik von Seiten der Praktikanten wird mit dem Vertrauensverhältnis begründet (vgl. 7, 108-108).

Das von der Praktikumslehrerin entgegengebrachte Vertrauen führt auch zu persönlichen Gesprächen über die Auswirkungen des Lehrerberufs auf das Leben, über Belastungen und Gestaltung des Arbeitsalltags (vgl. 15, 32-32) und bietet so den Studierenden subjektive Einblicke in die Bewältigung des Schulalltags.

Neben dem Aufbau einer Beziehung zur Mentorin lassen die Fundstellen erkennen, wie sehr sich die Beziehung zu den Schülern durch die Dauer des Kontakts über ein Schuljahr hinweg verändert und intensiviert. Über die Hälfte der befragten Personen berichten über eine Vertiefung der Bezie-

hung zu den Schülern (vgl. u.a. 1, 22-22; 4, 6-6; 6, 8-8; 12, 8-8; 11, 52-52), wodurch eine Grundlage geschaffen wird, über Verhaltensweisen und Handlungen der Schüler zu reflektieren. Eine Studierende betont den Unterschied des Intensivpraktikums zu anderen Praktika: *„Und man hat natürlich auch nicht die starken Bindungen, weil man nur so eine kurze Zeit da ist. Das ist schon etwas Besonderes.“* (6, 18-18)

Eine weitere Befragte bestätigt:

„Man lernt die Schüler viel mehr kennen und wenn ich mir das vor allem vorstelle, also wenn ich das jetzt mit anderen Praktikaformen vergleiche, wo man nur einmal die Woche ist ohne ne sonstige Zeit dazu. Dann kann ich mir gar nicht vorstellen, dass man ne sinnvolle Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufbaut.“ (7, 10-10)

Die Intensivierung der Beziehung führt wiederum zu einer Wertschätzung und Akzeptanz bei den Schülern (vgl. u.a. 7, 22-22; 15, 18-18) und zu Aufbau von Vertrauen (vgl. u.a. 7, 34-34; 12, 51-51; 13, 16-16). Dieses Vertrauen bietet zudem die Grundlage dafür, dass Schüler bei den Studierenden um Unterstützung bitten und mehr von sich preisgeben (vgl. 7, 22-22; 12, 51-51; 13, 16-16); eine Tatsache, die wiederum dazu führt, dass sich für die Studierenden Situationen bieten, in denen sie von den Schülern als Lehrer wahrgenommen werden (vgl. u.a. 18, 48-48) und dadurch das Intensivpraktikum *„wesentlich realistischer“* (19, 12-12) als andere Praktika eingeschätzt wird. Eine Studierende berichtet von einer Veränderung in der Beziehung zu den Kindern zum Positiven bedingt durch einen Klassenwechsel; dieser wurde nur aufgrund der Dauer des Intensivpraktikums möglich (vgl. 2, 20-20).

Als Resümee aus dieser Kategorie kann eine Aussage einer Befragten angeführt werden: *„Dieses Kennenlernen über nen Jahr ist einfach ganz was anderes, diese wahnsinnig intensive Zeit miteinander.“* (7, 150-4.4.350)

Persönliche Affiziertheit

Die Intensität und Vielfalt der Erfahrungen kann zu einer besonderen Verbundenheit mit den am Praktikum Beteiligten führen; das zu dieser Kategorie codierte Datenmaterial verdeutlicht diese Verbundenheit und gibt Hinweise darauf, dass sich die Befragten durch den langen Zeitraum im Praktikum verpflichtet fühlen, den Erwartungen gerecht zu werden und Verantwortung zu übernehmen:

„[...] und ich glaube, es ist auch eine andere Verantwortung. Also ich glaub, wenn man ein Jahr da ist. [...] Da habe ich gedacht, okay das sind echt viele Stunden, in der die Kinder (.) praktisch nur mit mir arbeiten. Und, und ich fand mit der Übernahme der Verantwortung [...] engagiert man sich auch anders. Dann war mir das auch wichtig, ich find, das ist ein Vertrauen (lacht), was einem entgegengebracht wird und dann, dann möchte man das auch erfüllen.“ (1, 16-16)

Eine Studierende betont die Bereitschaft, sich intensiver in das Praktikums-geschehen einbringen zu wollen, wenn sie sich wohlfühlt und mit dem Umfeld vertraut ist: *„Und wenn man sich wohl fühlt, wenn man die Umgebung kennt, ich glaub dann gibt man auch mehr und (...) selbstverständlicher irgendwie.“* (12, 27-27) Neben einem größeren Verantwortungsgefühl zeigen die Fundstellen auch, dass ein Lernzuwachs bei den Schülern und im Speziellen die Beziehung zu den ihnen im Rahmen des Intensivpraktikums anvertrauten Förderschülern eine besondere Eingebundenheit und positive Emotionen hervorrufen (vgl. auch Day/Qing 2009; Hargreaves 2000). Aus den Aussagen zu dieser Kategorie lässt sich rekonstruieren, dass Lernzuwachs bei den Schülern für die Befragten eine große Rolle spielen und dazu führen können, dass sich die Studierenden mit ihrer Tätigkeit im Intensivpraktikum identifizieren:

„Also was, was total, was glaub ich total toll war, war der Mathe-Knopf. Das war so (...) das war [...] nicht, dass ich jetzt zu dem (.) Jungen (.) irgendwie so eine besonders (.) enge Beziehung gehabt hätte, aber dass wir das herausgefunden haben (.), dass das hilft (lacht). Also (.) das war, das war richtig (.) toll. Also, das war irgendwie so ein (.) Glückstreffer und dass ich dachte boah, der hat jetzt was, was ihm wirklich [...] Mathe lernen erleichtert [...].“ (1, 70-70; vgl. ähnlich auch 2, 74-74; 4, 52-52; 9, 95-95; 11, 38-38; 12, 86-68; 13, 50-50; 15, 58-58).

Auch die Teilnahme an dem mit dem Intensivpraktikum gekoppelten Projekt „Help&Learn“ führt zu einer emotionalen Eingebundenheit und einem Verantwortungsgefühl:

„Also (.) zur Hälfte des Jahres [...], wäre Help&Learn nicht gewesen, hätte ich das Intensivpraktikum zu einem pädagogisch-didaktischen (.) lassen werden. Und vielleicht sogar abgebrochen. Auf alle Fälle wahrscheinlich pausiert. Aber irgendwie (.) habe ich mich so eingebunden gefühlt in dieses Projekt. Ich wollte es nicht aufhören und dann bin ich halt weiter irgendwie hingegangen, das war ganz anstrengend. Und im Endeffekt bin ich natürlich heilfroh, dass ich dabei geblieben bin. Weil ich im zweiten Halbjahr sehr viele schöne Erfahrungen gemacht habe. [...].“ (2, 8-8)

Diese Aussage spiegelt sowohl die Bedeutung des Zeitfaktors als auch die Bedeutung der persönlichen Affiziertheit wider, welche zu positiven emotionalen Erfahrungen führen.

Emotionale Momente sind für die Studierenden mit Erfahrungen mit den Schülern (vgl. u.a. 1, 68-68; 2, 20-20; 4, 62-62; 6, 88-88; 7, 22-22; 12, 68-68; 14, 6-6) oder mit der Praktikumslehrkraft verbunden (vgl. u.a. 4, 52-52; 7, 70-70; 8, 34-34; 19, 84-84). Auch im Zusammenhang mit diesen Fundstellen wird deutlich, dass die Intensität und Dauer des Intensivpraktikums Bedingungen schafft, um Emotionen auszulösen, die relevant für die professionelle Entwicklung der Befragten sein können. Fast die Hälfte der befragten Personen nimmt den letzten Tag im Praktikum und den damit verbundenen Abschied als emotionalsten Moment wahr (vgl. u.a. 5, 88-88; 7, 82-82; 11, 62-62; 13, 59-59; 20, 62-62) und stellt dar, dass sich *„die Kinder [...] echt total an [...] [sie] gewöhnt gehabt [haben].“* (11, 62-62) *„Und es war schon (.) hart. Weil wenn man so ein Jahr lang in der Klasse ist und mit denen wirklich alles durchmacht, das ist schon toll“* (20, 62-62). Durch den Aufbau von Beziehungen während

eines Schuljahres entsteht eine Bindung, die mit positiven Emotionen besetzt ist; eine Studierende betrachtet ihre Praktikumsklasse als ihre Klasse: „Die Praktikumsklasse, die habe ich einfach immer als meine eigene gesehen [...]“ (7, 22-22). Diese Formulierung verdeutlicht die Verbundenheit und Verantwortung für die Lernprozesse und das Wohlbefinden der Kinder. Eine Studierende gibt als den für sie besonders emotionalen Moment im Intensivpraktikum die Äußerung einer Schülerin über die Praktikumslehrerin an:

„[...] wo mir ein Mädchen gesagt hat [...], dass die Lehrerin sie nicht ernst nimmt, weil ich mir dachte (.) wow, du hast das als Drittklässler so genau auf den Punkt gebracht. (...) Ähm wie diese Stimmung in der Klasse auch zustande kommt (...) Ich dachte mir echt das ist krass, also. Ja. (...) Das würde ich sagen, war so ein Moment, wo ich mir dachte okay (...) ähm man kann brutaler Weise Kinder einfach unterschätzen. (...) Und die war als eine der Schwächsten abgestempelt. (...) Die redet mit uns halt wie als wären wir irgendwie, weiß ich nicht. (...) Oder mit der kann man nicht reden (...) die hört uns nicht zu, die interessiert sich überhaupt nicht für uns. Und ich dachte mir okay, das ist echt.“ (10, 79-79)

Bei dieser Fundstelle zeigen sich in gleicher Weise die große emotionale Verbundenheit mit den Kindern und das Verständnis für die Ängste und Probleme der Schüler.

Eine Befragte sorgt sich nach dem Ende des Praktikumsjahres um ein Kind, dessen familiäre Situation schwierig ist: „Mensch, wie geht es dem jetzt wohl? Was macht der wohl?“ (17, 72-72) und lässt erkennen, dass die persönliche Betroffenheit in Form der Sorge für ein Kind auch über das Intensivpraktikum hinausgeht (vgl. ähnlich auch 6, 88-88). In gleicher Weise führt die Reaktion eines Schülers auf eine Zwi im Aufsatz zu emotionaler Betroffenheit bei der Studierenden (vgl. 17, 72-72). Zudem wird von einer Befragten ein Wechselbad der Gefühle dargestellt, das sie während des Intensivpraktikums erlebt: „[E]infach eine riesige Bandbreite von strahlenden Kinderaugen bis zu fürchterlichen Zusammenbrüchen, Wutanfällen [...] Und (.) also das, das war eine ganz schlimme Erfahrung.“ (2, 6-6)

Gerade diesen als belastend empfundenen emotionalen Erfahrungen sollte große Beachtung geschenkt werden, da sie indirekt auf Lernen und Handeln wirken und die professionelle Entwicklung negativ beeinflussen (vgl. auch Kap. 2.4.4.2). Die Aussagen weisen darauf hin, wie relevant eine professionell angeleitete Reflexion dieser Erfahrungen ist, um eine differenzierte Einordnung zu ermöglichen.

Emotional bedeutsam empfinden die Befragten auch das positive Feedback der Schulleitung (vgl. 12, 27-27), die gute Aufnahme seitens der Praktikumslehrkraft und private, ermutigende Gespräche mit ihr (vgl. 4, 52-52; 8, 95-95; 19, 84-84):

„Also ich bin wirklich jeden Tag total gerne hingegangen und war auch (...) ähm echt traurig, dass es dann zu Ende war. Ähm (...) ja und es hatte auf jeden Fall fast noch mehr mit der Lehrerin zu tun als (.) mit irgendwelchen anderen Rahmenbedingungen [...].“ (8, 34-34)

Die codierten Textstellen zu dieser Kategorie verdeutlichen die besondere Verbundenheit und Verantwortung der Studierenden in Bezug auf unterrichtliche sowie erzieherische Prozesse und zeigen auf, wie intensiv die Befragten in den Schulalltag mit seinen vielfältigen Anforderungen und Ansprüchen involviert sind.

Probleme und Konflikte

Das Datenmaterial verdeutlicht, dass das Intensivpraktikum nicht nur mit positiven Emotionen verbunden ist, sondern durchaus auch negative Emotionen auslösen kann. Diese als negativ empfundenen Emotionen können die Lernentwicklung der Studierenden beeinträchtigen (vgl. Arnold et al 2011; Edlinger/Hascher 2008; Hascher/Krapp 2009).⁸⁷ Alle, von sieben Befragten geschilderten Probleme betreffen Interaktionen verbunden mit der Praktikumslehrkraft. Die Fundstellen lassen sich ausdifferenzieren in

- (1) Probleme, welche Studierende im direkten Umgang mit den Mentoren wahrnehmen und
- (2) Probleme, die durch den Umgang der Praktikumslehrkraft mit den Schülern hervorgerufen werden.

Zu (1): Die Befragten nennen in diesem Zusammenhang die mangelnde Unterstützung des Mentors (vgl. 4, 54-54), dessen Kritikverhalten bzw. Äußerungen (vgl. 2, 8-8; 6, 80-80; 16, 12-12) und dessen zu starke Präsenz (vgl. 9, 22-22).

Die Schwierigkeiten einer Studierenden mit ihrem Mentor führen zu der Aussage, „*eigentlich gar nicht so viel gelernt [zu haben; Erg. U. E.]*“ (4, 10-10) und sich „*relativ alleine gelassen gefühlt [zu haben; Erg. U. E.]*“ (4, 40-40). Die Befragte beklagt die mangelnde Zusammenarbeit und fühlt sich nicht besonders „*gefördert und gefordert*“ (4, 54-54). Die Belastung wird in folgender Äußerung deutlich: „*[...] ich bin halt gekommen und gegangen. Und zum Teil hat er auch vergessen, wenn ich komme. Und also das war halt irgendwie dann schon ein bisschen, ich war froh, wie es rum war.*“ (4, 54-54)

Das Datenmaterial lässt zudem erkennen, dass Äußerungen der Praktikumslehrkraft bezüglich methodischer Konzepte eine Befragte im Hinblick auf eigenes Unterrichten in der Praktikumsklasse verunsichern und sie „*auf ziemlich verlorenem Posten*“ (2, 8-8) steht und gemerkt hat, „*dass was auch immer ich in dieser Richtung gemacht habe, (.) das ist sehr (.) kritisch beängigt worden*“ (ebd.).

⁸⁷ Vgl. auch Kapitel 2.4.4.2.

Besonders negativ und emotional belastend wird das Kritikverhalten der Mentoren von zwei Befragten bei Unterrichtsnachbesprechungen empfunden. So verdeutlicht die folgende Fundstelle die Verunsicherung der Studierenden durch das fehlende konstruktive Feedback der Praktikumslehrkraft und die Abhängigkeit von der Mentorin:

„Und ich hatte so das Gefühl, je weiter ich dann war, ging es nur noch ähm um so Kleinigkeiten. (.) Und ich habe mir immer sehr, sehr viel Mühe gemacht, die Stunden vorzubereiten. [...] Und sie hätte nie gesagt: Das Material war schön. Sondern sie hat gesagt: Da fehlt die Unterüberschrift. Und so etwas war dann am Ende (..), ja sie hat das dann so weit gemacht, dass sie dann gesagt hat, zum Beispiel, ich soll. Also sie hat mir die Sachen gezeigt, was ich verbessern soll. Das musste ich aufschreiben. Und soll dann dabei noch einmal eine Liste erstellen, was falsch war. Und das war dann für mich irgendwann zu viel. [...] Aber ich war dann (.) also ein Stück weit schon manchmal dann traurig, weil so eine Stundenbesprechung eigentlich nur dann darum ging (.), was noch nicht da war. [...] Ähm und da war ich halt am Anfang sehr abhängig, weil ich dann nicht wusste, ob das jetzt gut war oder ob es jetzt wirklich so schlecht war.“ (6, 80-80)

Verunsicherung und emotionale Betroffenheit werden auch in folgender Aussage herausgestellt:

„Auf, ja das war auf alle Fälle nach der Kritik. (..) Da hatte ich echt lange zum Schlucken [...]. Nach der Kritik, die sie eben an meiner Lehrerpersönlichkeit, meiner Meinung nach an meiner Lehrerpersönlichkeit ausgeübt hat. Dass sie behauptet hat, ich wäre (..) eben zu nett. Dass die Kinder mich dadurch nicht ernst nehmen. [...]. Das habe ich irgendwie persönlich genommen. Und ich fand sie, dass sie meine Persönlichkeit nicht kritisieren kann, weil irgendwie jeder eine andere Lehrerpersönlichkeit hat. Und da habe ich viel mit meiner Mama gesprochen und ja das hat mir dann auch geholfen. Aber das war sehr emotional.“ (16, 74-74)

Eine Befragte kritisiert das inkonsequente Verhalten ihrer Mentorin, das auch dazu führt, dass die Autorität der Praktikanten im Intensivpraktikum untergraben wird:

„Der [ein störender Schüler; Erg. U. E.] soll was schreiben. Und dann kam er zurück und hatte überhaupt nichts geschrieben, das war überhaupt kein Problem. Es war halt irgendwie, es hat halt so ein bisschen unsere Autorität untergraben, weil sie halt irgendwie einfach nichts (...) ja gemacht hat.[...] Der hat drinnen Mitpraktikantinnen Sachen geklaut und sie hat gesagt, ja wir gehen zum Direktor und das ist nie passiert.“ (10, 15-15)

Ein weiteres Problem besteht für eine Studierende in der starken Präsenz der Praktikumslehrkraft, die ihrer Meinung nach Ursache für ihr Autoritätsproblem bei den Schülern ist (vgl. 9, 22-22; vgl. auch Kap. 4.4.1). Diese starke Präsenz der Lehrkraft führt bei einer anderen Befragten durch die damit verbundenen Erwartungen der Mentorin zu problematischen Situationen. Die von der Praktikumslehrkraft erteilten Vorgaben lassen der Studierenden keinen Handlungsspielraum. Dies hat zur Folge, dass eigene Ankündigungen den Kindern gegenüber den tatsächlichen Handlungen widersprechen, was zu Irritationen bei den Schülern führt:

„Und das war saublöd, weil ich gemerkt habe, okay, ich bin das nicht, sondern das ist die Kopie von ihr, die jetzt in mir irgendwie drin ist. [...] und die Kinder merken das und denken sich hä, aber die Frau X hat doch gerade gesagt, es gibt keine Hausaufgaben, warum jetzt doch?“ (10, 91-91)

Zu (2) werden von den Befragten Konflikte geschildert, die für sie durch den Umgang ihrer Praktikumslehrkraft mit den Schülern deutlich werden. Vor allem das ambivalente Verhalten der Mento-

rin verursacht einen Zwiespalt bei den Studierenden. So verhält sich die Praktikumslehrperson den Studierenden gegenüber „*immer sehr freundlich, sehr hilfsbereit, total herzlich*“ (3, 48-48), aber den Kindern gegenüber „*so unfair*“ (ebd). Die Überlegung, die Äußerungen der Lehrkraft den Schülern gegenüber zu notieren und an das Praktikumsamt weiterzuleiten, wird von der Studierenden wieder verworfen, aus Angst, dass es „*am Ende [...] doch auf [...] [sie selbst; Erg. U. E.] zurück[fällt].*“ (ebd.) Die Situation im Intensivpraktikum stellt sich für die Befragte als belastend dar.

Eine andere Studierende beklagt das wenig empathische Verhalten und die Missachtung einzelner Schüler durch ihre Mentorin:

„*Und das war halt in der Klasse, also no way, also teilweise wurden noch nicht mal Geburtstage gefeiert, [...] in dieser Geburtstagslokomotive hat ein Kind gefehlt über ein Jahr. Das geht einfach nicht. [...] und sie, das Kind, hat dann auch gesagt, ja aber mein Name ist nicht drin. Jaja, das machen wir noch. (...) Und das ist halt einfach, du denkst dir halt einfach (.) so kann man Kinder halt auch richtig krass [...], denen kann man richtig krass eine reinhauen so.*“ (10, 43-43)

Das Verhalten der Lehrerin hat zur Folge, dass die Befragte ihr Missfallen der Praktikumslehrerin gegenüber äußert:

„*[...] also ich hab da schon teilweise auch gesagt, dass ich das nicht gut finde, was sie macht. (...) Weil mir halt viele andere gesagt haben, das würden sie jetzt eher nicht machen also. Aber ich dachte mir, okay (.), ich kann es jetzt hier nicht die ganze Zeit runter schlucken; ich sitz da hinten drin und denke mir [...], das kann nicht wahr sein.*“ (10, 49-49)

Die Beobachtung des sich nicht verändernden Verhaltens über ein Schuljahr führt neben Ablehnung bei der Studierenden zu der Erkenntnis, wie schwer es ist, über sein eigenes Verhalten zu reflektieren: „*[...] und merkst dir halt, okay, gut, [...] wenn du halt echt so in deinem Trott, Trott bist, dann kommst du auch schwer raus*“ (10, 13-13).

Der Umgang der Mentorin mit den Schülern hat für eine weitere Befragte Konfliktpotential, ist mit nervlicher Belastung verbunden, und auch in diesem Fall wird über eine Beschwerde beim Praktikumsamt nachgedacht (vgl. 16, 56-56). Für diese Studierende führt diese emotionale Belastung zu einem bewussten Nachdenken über die Ursache des von ihr als pädagogisch inakzeptabel angesehenen Umgangs mit Kindern:

„*Also, ich weiß nicht. Ich glaube, nach ein paar Jahren. Manchmal denke ich mir so, vielleicht wenn ich 30 Jahre Lehrerin bin, bin ich hoffentlich nicht so. Aber vielleicht passiert das irgendwann einmal. Weil ich höre es leider im Lehrerzimmer viel zu oft, solche Aussagen. Also so, dass die Kinder vergessen werden. Die Kinder dahinter.*“ (16, 56-56)

Die Fundstellen zu dieser Kategorie geben Hinweise darauf, dass im Intensivpraktikum als belastend empfundene Emotionen ausgelöst werden, die über einen langen Zeitraum hinweg andauern und so „bleibende Spuren in Form von situationsspezifischen Erwartungen und Befürchtungen

und damit verbundenen emotionalen Reaktionsbereitschaften [auslösen können]“ (Krapp/Hascher 2011, S. 475). Die Notwendigkeit einer berufsfeldspezifischen theoretischen Reflexion zeigt sich auch bei dieser Kategorie.

4.5 Persönlichkeit – professionelles Selbst

Neben Wissen, Erfahrung, Reflexion und Emotion ist es die Person der Studierenden mit ihrer Biografie und ihren Wertvorstellungen, die im Prozess der professionellen Entwicklung eine bedeutende Rolle spielt. Wie in Kap. 2.4.5 dargestellt, wird in der vorliegenden Arbeit weniger auf den Begriff „Persönlichkeit“ fokussiert, sondern mit dem Terminus „professionelles Selbst“ der Teil der Persönlichkeit in den Mittelpunkt gestellt, der für den Lehrerberuf relevant ist (vgl. Bauer et al. 1996). Im Folgenden wird auf der Basis des Datenmaterials dargestellt, welche Aspekte Studierende mit dem Begriff des professionellen Selbst verbinden (vgl. Kap. 4.5.1) und welchen Beitrag das Intensivpraktikum in der Wahrnehmung der Befragten dazu liefert, sich der Bestandteile eines professionellen Selbst bewusst zu werden (vgl. Kap. 4.5.2). Zudem werden persönliche Wertvorstellungen und die Biografie der Studierenden dargestellt, da diese auf die Entwicklung eines professionellen Selbst großen Einfluss nehmen können (vgl. Kap. 4.5.3). Im Anschluss wird aus den Fundstellen rekonstruiert, ob und wie die Befragten zum bewussten Nachdenken über individuelle Zielvorstellungen und über Ansprüche an die eigene Person im Hinblick auf die subjektive professionelle Rolle angeregt werden (vgl. Kap. 4.5.4). Weiterhin wird aufgezeigt, welche individuellen Entwicklungen und/oder Lernbedarfe die Studierenden durch ihre Erfahrungen im Intensivpraktikum erkannt haben (vgl. Kap. 4.5.5) und welche Rolle die Motivation und Eigeninitiative der Studierenden spielt, um so viele Erfahrungen wie möglich zu sammeln (vgl. Kap. 4.5.6). Abschließend wird dargelegt, wie die Erfahrungen im Intensivpraktikum dazu beitragen können, sich bisher unbewusster Verhaltensweisen und Haltungen in Bezug auf die eigene professionelle Rolle bewusst zu werden (vgl. Kap. 4.5.7).

Individuelle Definition des professionellen Selbst

Um die Subkategorien 4.5.2 bis 4.5.7 einordnen und in einen Zusammenhang bringen zu können, wurden die Studierenden zu ihrer subjektiven Definition des professionellen Selbst einer Lehrperson befragt. Das Datenmaterial zu dieser Kategorie lässt erkennen, dass fast die Hälfte der Befragten Reflexion als wichtigen Teil eines professionellen Selbst betrachtet (vgl. u.a. 4, 110-110; 6, 134-134; 16, 126-126; 18, 126-126). Hierbei wird nicht nur die Reflexion der eigenen Planung und

Durchführung von Unterricht, „*ob das denn so funktioniert hat*“ (17, 94-94), sondern vor allem die Fähigkeit zu Selbstreflexion betont: „*[...] sich selber immer zu reflektieren, finde ich, glaube ich, ist ganz wichtig. Dass man nicht (.) in Muster fällt, weil ich glaube, man erkennt das selbst auch nicht.*“ (6, 134-134)

Zudem wird der Zusammenhang zwischen Reflexion und Werthaltungen hergestellt:

„*[...] auch finde ich, [...] so eine, ja so eine Selbstreflektiertheit, finde ich ganz wichtig. [...] einfach so sich selber auch noch einmal zu hinterfragen. Wie habe ich in der Situation gehandelt? [...] entspricht das meinen Werthaltungen? Also ich finde auch so Werthaltungen sich schon überlegt zu haben, nach denen ich jetzt handeln möchte. Und daran dann eben auch noch einmal reflektieren. Habe ich das jetzt wirklich so gemacht oder habe ich das nicht so gemacht? Das finde ich ähm ist ganz wichtig.*“ (17, 114-114)

Im Kontext der Selbstreflexion wird von den Studierenden auch die Notwendigkeit von Kooperation, Austausch und Supervision genannt, „*weil oft ein anderer Beteiligter das ganz anders sieht. Und man dann auch eine [...] zweite Meinung bekommt und sieht, ach, vielleicht ist das gar nicht so eingefahren, wie ich das mir denke, weil er hat eine ganz andere Meinung*“ (6, 134-134).

Auch das Wissen um die Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Professionen oder Einrichtungen, die pädagogische Unterstützung bieten (vgl. Kompetenz 4, Standards für Lehrerbildung), ist den Befragten in diesem Kontext wichtig (vgl. z.B. 2, 114-114). Die Daten zu dieser Kategorie machen weiterhin deutlich, dass für wiederum fast die Hälfte der Befragten die Wahrung einer professionellen Distanz einen Bestandteil eines professionellen Selbst darstellt (vgl. u.a. 1, 122-122; 3, 92-92; 7, 132-132; 13, 107-107; 18, 96-96). Die Studierenden beschreiben nicht nur die den Schülern gegenüber notwendige professionelle Distanz, sondern sehen auch die professionelle Distanz Eltern gegenüber als für das professionelle Selbst bedeutsam an:

„*Dass ich glaub, nicht beleidigt zu sein, dass das total wichtig ist, ich glaub, dass man, [...], ich hab noch gedacht, weil als Lehrer man investiert so viel, wenn man so viel investiert in die Vorbereitung und denkt sich, das [wird; Erg. U. E.] alles so schön und stellt sich das so schön vor und es läuft nicht, dann tendiert man dazu, beleidigt zu sein (lacht) und, und ich glaub ähm, das ist die große Aufgabe, dass man [...], dass man sagt, okay, darum geht es nicht (...), es geht darum, dass die Kinder was lernen und, und genauso mit den Eltern ne, dass man nicht (...), also ich denke, man hat viele Gründe, beleidigt zu sein, aber das nützt nichts und das ist nicht, und ich glaub, das ist das, was das Professionelle ist, das, wofür man bezahlt wird letztendlich [...].*“ (1, 122-122)

Für sieben Studierende ist nicht nur das knowing how ein für die Professionalität relevantes Kriterium (vgl. z.B. 5, 134-134; 8, 157-157; 13, 107-107); auch das knowing why (vgl. Ryle 1949), das Wissen, das notwendig ist, um eigene Handlungsweisen in schulischen Alltagssituationen begründen zu können, spielt bei der individuellen Definition des professionellen Selbst eine herausragende Rolle. Dieses Wissen ist relevant, um nicht für „Außenbestimmung und Fremddefinitionen“ (Bastian/Helsper 2000, S. 170) anfällig zu werden. So betont eine Befragte, wie wichtig es in Bezug auf das Professionelle Selbst ist, „*dass er [der Lehrer; Erg. U. E.] nachdenkt, über das, was er (...) macht. Also,*

dass er genau hinterfragt, warum er das macht, (...) um es dann eben halt auch zu ähm, wie sagt man (...) (lacht) äh zu rechtfertigen [...] (9, 168-168).

Zudem wird aus den Daten deutlich, dass ein individueller Weg zur Professionalität von den Studierenden wahrgenommen und als wichtig eingeschätzt wird (vgl. u.a. 8, 157-157; 14, 110-110; 16, 128-128). Aussagen wie „*seinen Stil gefunden [zu haben, Erg. U. E.]“ (8, 157-157), „mit so vielen verschiedenen Persönlichkeiten [...] und Stärken ein guter Lehrer sein [zu können, Erg. U. E.]“ (16, 128-128) und „seine Stärken und Schwächen [zu, Erg. U. E.] kennen. Und an denen zu arbeiten“ (14, 110-110) zeigen den individuellen Charakter von Professionalität auf. Von einer Befragten wird der sich vom Privatleben unterscheidende Teil der Persönlichkeit im Lehrerberuf hervorgehoben: „*Mm (...), ich würde sagen, dass man vor der Klasse nochmal (.) ne andere Person ist, als wenn du nicht in der Klasse bist.“ (10, 117-117)**

Neben diesen, die Person der Lehrkraft betreffenden Aspekten werden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen in Bezug auf das professionelle Selbst beschrieben, welche den Kompetenzbereichen der Standards für die Lehrerbildung 2004 i. d. F. von 2014 entsprechen. So werden Diagnosekompetenz, professioneller Umgang mit Diversität und Kompetenzen im unterrichtlichen Bereich von einer Studierenden genannt (vgl. 18, 94-94). Auffällig jedoch ist, dass diese Aspekte nur von einer Befragten genannt werden. Die Fundstellen zu dieser Kategorie zeigen weiterhin auf, dass das professionelle Selbst für die Befragten mit für Schüler und Eltern erkennbarem transparentem und konsequentem Vorgehen (vgl. u.a. 3, 92-92), Kritikfähigkeit (vgl. 4, 110-110), Entscheidungsfreude (7, 132-132) und Durchsetzungsvermögen (vgl. 8, 153-153), professionellem Umgang mit Eltern und Kollegen (vgl. 18, 94-94) und Zielgerichtetheit (vgl. 12, 104-104) verbunden ist. Zudem werden eine positive Einstellung (vgl. 18, 94-94) und Stressresistenz (vgl. u.a. 2, 114-114) von den Studierenden in Zusammenhang mit dem professionellen Selbst genannt. In gleicher Weise wird das Bewusstsein für die Multidimensionalität der Anforderungen und für die Unkalkulierbarkeit von Situationen angeführt: So bedeutet für eine Studierende professionell zu sein, „*wenn man sich der vielen Gefahren bewusst ist, die so lauern“ (19, 126-126).*

Bei der Beschreibung des professionellen Selbst stellen die Studierenden auch dar, was es für sie heißt, eine professionelle Lehrerrolle innezuhaben: „*Was ist da meine Einstellung auch dazu? Wie vertrete ich auch sozusagen auch die Institutionen, Schulen nach außen so an die Eltern oder so?“ (17, 114-114)* Drei Befragte verbinden den Begriff des professionellen Selbst mit Selbstbewusstsein im Lehrerberuf (vgl. 7, 132-132; 11, 104-104; 18, 94-94).

Die codierten Fundstellen verdeutlichen, dass die Studierenden das professionelle Selbst einer Lehrperson vor allem in Zusammenhang mit der Notwendigkeit von Selbstreflexion, der Wahrung professioneller Distanz, der Relevanz eines Begründungswissens und der Bedeutung von Koopera-

tion sehen. Das zu der Kategorie „individuelle Definition des professionellen Selbst“ codierte Datenmaterial lässt jedoch nicht erkennen, ob diese Beschreibung aufgrund der Erfahrungen aus dem Intensivpraktikum erfolgt ist. Aus diesem Grund wurden die Teilnehmer an der Studie explizit dazu befragt, welchen Beitrag das Intensivpraktikum dazu geleistet hat, sich der Komponenten eines professionellen Selbst bewusst zu werden.

Beitrag des Intensivpraktikums zum Verständnis eines professionellen Selbst

Das Datenmaterial verdeutlicht, dass es den Befragten *„jetzt mit den Erfahrungen viel leichter [fällt, die Frage nach der Bedeutung des professionellen Selbst; Erg. U. E.] zu beantworten“* (2, 116-116).

4.5.2

Für sechs Studierende ist die Beschreibung des professionellen Selbst eng mit dem Vorbild der Praktikumslehrkraft verbunden, sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht. (vgl. u.a. 1, 124-124; 4, 112-112; 11, 106-106). In diesem Zusammenhang führen die Befragten auch die Vorbildhaltung der Mentoren in Bezug auf die Einhaltung einer professionellen Distanz Kindern und Eltern gegenüber an (vgl. u.a. 1, 124-124; 18, 98-98). Zudem verdeutlichen Äußerungen zu Beobachtungen verschiedener Lehrer, was Studierende mit dem professionellen Selbst eines Lehrers verbinden:

„Mh (...) es gab eine Lehrerin, bei der war ich öfter und die war einfach irgendwie so, wirklich so die ideale Lehrerin. Die war wirklich superklasse. Und da habe ich dann, also die hat jetzt mir nie so groß erzählt, was sie da macht. [...] Aber da hat das einfach alles funktioniert.“ (4, 112-112)

Auch die Unterschiede im professionellen Verhalten einzelner Lehrer, aus Sicht der Studierenden, werden erkannt und mit dem professionellen Selbst verbunden: *„Also, professionell waren sie alle. Aber (...) man sieht, wo der Eine mehr mit sich selbst als Mensch kämpft. (...) Und das ähm nimmt halt sofort etwas von der Professionalität.“* (2, 116-116) Für eine Befragte wird vor allem der Bezug des professionellen Selbst zur Person der Lehrkraft durch das Intensivpraktikum verdeutlicht: *„Ja, mir ist eben auch bewusst geworden, dass man unterscheidet zwischen der eigentlichen Person und dann nicht der Lehrperson als ganz andere, sondern, dass ähm, dass man die eigene Person mit den lehr(.) lehrerlichen Zielen vereinbart.“* (12, 108-108) Für eine andere Studierende ist das professionelle Selbst *„das ganze Konstrukt des Lehrers. Was gehört dazu? Die eigene Persönlichkeit, das Lenken, das, wie wirke ich auf andere, das Vorbereiten und alles. Also, dass man das einmal erlebt und sieht und erzählt bekommt auch von vielen verschiedenen Seiten“* (13, 109-109).

Auch die Kooperationsfähigkeit und der gegenseitige Austausch als Möglichkeit der Problembewältigung werden einer Studierenden durch Beobachtungen im Intensivpraktikum bewusst (vgl. 18,

98-98). Eine Befragte beschreibt, durch den Leitfaden auf die unterschiedlichen Bestandteile des professionellen Selbst aufmerksam gemacht worden zu sein:⁸⁸

„Also, da ist der Leitfaden vielleicht ganz gut, weil der schon (.) viel Wert darauf legt und einen da auch ein bisschen in diese Richtung stupst. Ich glaube, alleine, weiß ich nicht, ob ich da jetzt so (.) darauf geachtet oder überhaupt angefangen [hätte] darüber nachzudenken. Deswegen (.) das ist sicher ganz gut, dass das da so drin ist, weil man glaube ich da, normalerweise nie darüber nachdenkt. Sondern halt nur guckt, läuft die Stunde oder läuft sie nicht. Und schaffe ich es Ruhe reinzukriegen oder schaffe ich das nicht. Und irgendwie so diese erst einmal offensichtlichen Sachen guckt und eben nicht so etwas Größeres Dahinterstehendes. Deswegen ist das schon gut.“ (19, 128-128)

Neben Beobachtungen spielen eigene Erfahrungen eine entscheidende Rolle dabei, sich der unterschiedlichen Facetten des professionellen Selbst bewusst zu werden. Vor allem der angemessene Umgang mit den multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufs, *„das was hinter dem ganzen Unterricht und Erziehen steht“ (5, 138-138)* wird von drei Studierenden in Zusammenhang mit eigenen Erfahrungen und dem professionellen Selbst gesehen (vgl. auch 8, 159-161; 17, 116-116). Diese Erfahrungen initiieren wiederum eine Selbstreflexion, die zu einem besseren Kennenlernen der eigenen Person in der professionellen Rolle führt:

„[...] und ich denke, man lernt eben sehr viel über sich, wie man in manchen Reaktionen [...], manchen (.) ja Situationen reagiert. Und daraus, also erst wenn ich es durchgemacht habe, kann ich dann auf mich schließen. Also ich finde, man kann (.), Erfahrungen macht man ja auch durch Fehler. Und ich glaube, wenn ich das nicht hätte, dann hätte ich auch das nicht an mir erkannt. Also, ich glaube, diese Erfahrungen machen es halt aus. Dass man das selbst probiert und daraus dann (.) Erkenntnisse über sich dann auch schließt.“ (6, 136-136)

In diesem Kontext wird von einer Studierenden das Bewusstwerden des eigenen Verhaltens in der Fördersituation mit einem Schüler angesprochen: *„Und dann musste, ist mir dann auch irgendwann klar geworden, nicht nur sie verhält sich irgendwie seltsam, sondern ich tue es auch. [...] Und, dass das an mir liegt, dass ich das jetzt ändere.“ (4, 112-112)* Selbstreflexion, von den Studierenden bereits in Kap. 4.5.1 als eine bedeutende Komponente des professionellen Selbst beschrieben, wird von den zwei Befragten besonders mit den Erfahrungen im Intensivpraktikum verbunden. Die Bedeutung eigener Erfahrungen ist zudem von großer Relevanz, um sich professioneller Distanz, auch ein von den Befragten unter 4.5.1 genannter Teil des professionellen Selbst, bewusst zu werden:

⁸⁸ Die Bearbeitung des Leitfadens „Schule anders sehen“ (Kiel 2014) ist im Rahmen des pädagogisch-didaktischen Praktikums bzw. bei Erweiterung zum Intensivpraktikum für die Studierenden verpflichtend und dient der Vertiefung und Reflexion des Praktikums (vgl. http://www.edu.lmu.de/spe/studium_lehre/praktikumsleitfaden/index.html).

„Ich habe es am eigenen Leib erfahren. Ich habe mich tatsächlich von einer Mutter überrollen lassen am Anfang. Und habe diese Abgrenzung nicht richtig hinbekommen. [...] Also das musste ich lernen, dass ich diese Abgrenzung den Eltern hin gegenüber ähm (.) auch aufrechterhalte.“ (20, 118-118; vgl. ähnlich auch 9, 170-170)

Durch die Erfahrung wird auch bewusst, dass ein professionelles Selbst nicht nur eine professionellen Distanz den Eltern gegenüber, sondern auch Schülern gegenüber erfordert (vgl. 9, 170-170). Eine Studierende gibt an, *„nur durch diese Erfahrung vor der Klasse“ (10, 119-119)* im Intensivpraktikum gemerkt zu haben, was unter einem professionellen Selbst zu verstehen ist.

Weiterhin wird einer Studierenden durch die Erfahrungen bewusst, von welcher großer Bedeutung der Austausch und Perspektivenwechsel für ein professionelles Selbst ist (vgl. 18, 98-98). Von einer Befragten wird angegeben, dass sie sich *„selbst professionalisiert [hat; Erg. U. E.], aber ohne darüber nachzudenken, was ein professionelles Selbst ist“ (7, 134-134).*

Zwei Befragte betonen, durch das Intensivpraktikum den Bezug des professionellen Selbst zu ihrer eigenen Person erfahren zu haben:

„Eben auch (.) dieses (..) mh (.) einfach sich selbst finden, glaube ich und dem (.) treu bleiben. Das ist ja so im ganzen Leben. Aber auch im Lehrerberuf. Das, dem treu zu bleiben und ähm (...), aber nicht so in dem Sinne, dass man starrsinnig wird, sondern, dass man natürlich trotzdem noch offen und tolerant für andere Sachen ist.“ (16, 130-130; vgl. ähnlich auch 14, 112-112)

Das Datenmaterial zu den Kategorien 4.5.1 und 4.5.2 lässt vermuten, dass den Studierenden durch die Beobachtungen und Erfahrungen über einen langen Zeitraum bewusst wird, welche unterschiedlichen Facetten das professionelle Selbst umfasst. Viele, der in Kapitel 4.5.1 genannten Aspekte des professionellen Selbst werden den Befragten erst durch die Möglichkeiten zu dauerhafter Beobachtung und Erfahrung deutlich und führen dadurch zu einem bewussten Nachdenken über die eigene professionelle Rolle und der professionellen Einstellung zum künftigen Lehrerberuf:

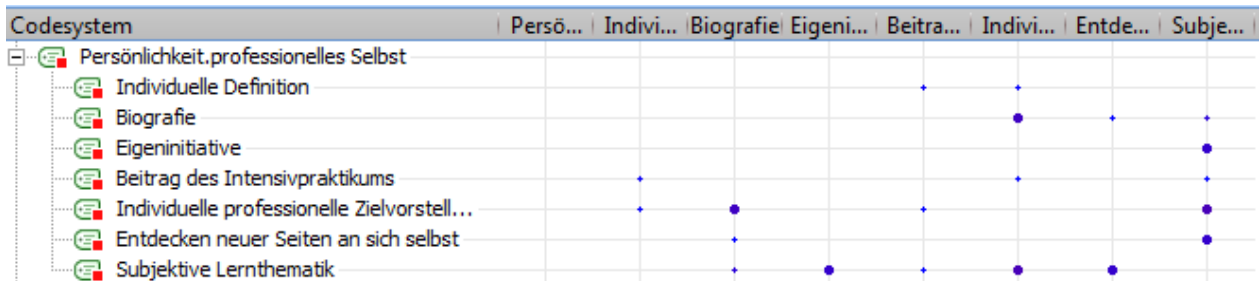
^{4.5.3} *„Dass man (...) schon so weiß, ich bin hier eine Lehrerin, ich habe etwas studiert, ich weiß, wovon ich rede.“ (16, 130-130)*

Biografie

Um die Person der Studierenden und somit auch die subjektiven Erfahrungen hinsichtlich der professionellen Entwicklung vor dem Intensivpraktikum in Zusammenhang mit den Erfahrungen im Intensivpraktikum betrachten zu können, wurde auch die Biografie der Befragten im Hinblick auf pädagogische Vorerfahrungen in die Interviews miteinbezogen.

Das Datenmaterial zu dieser Kategorie lässt erkennen, dass die Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit sowohl im Hinblick auf unterrichtliche als auch auf erzieherische Kompetenzen eine entscheidende Rolle bei individuellen professionellen Zielvorstellungen sowie bei subjektiver

Lernthematik spielen und die Einstellung zum Unterricht der Mentorin wesentlich beeinflussen. Diese Zusammenhänge werden auch durch die im Code-Relations-Browser⁸⁹ ermittelten Überschneidungen deutlich (vgl. Tab. 11):



Tab. 11: Ergebnisse des Code-Relations-Browsers zur Kategorie Persönlichkeit – professionelles Selbst. Quelle: MAXQDA 2010, eigenes Datenmaterial; die Begrifflichkeiten auf der Rechtswertachse entsprechen denen auf der Hochwertachse.

Eine Fundstelle zu dieser Unterkategorie verdeutlicht besonders die Notwendigkeit, Studierende von Anfang an aktiv in das Unterrichtsgeschehen miteinzubeziehen und Beobachtungsaufträge im Intensivpraktikum zu erteilen: „*Am Anfang durften wir eigentlich nur hinten drin sitzen. (...) Und da hast du genauso dich gefreut, als 13 Uhr war, wie ein Schüler. (...) Also (.) das war eine Schülererfahrung.*“ (10, 107-107) Eine Studierende sieht ihre eigenen negativen Grundschulerfahrungen durch positive Erfahrungen ihres Sohnes in der Montessorischule relativiert und zeigt dadurch eine große Affinität zu offenem Unterricht. Diese Studierende erinnert sich an Grundschulgefühle „*so implizit, wenn Kinder schreien, dann ist das schlimm. [...] das ist dann einfach viel zu laut und (.) wahrscheinlich ähm geht das auf Kosten von anderen Kindern, die dann überrannt werden oder auf die Seite geschubst werden*“ (2, 102-102) und nennt unter 4.5.4 Ruhe als eine professionelle Zielvorstellung. Vor allem Angsterfahrungen der Studierenden mit ihren Lehrern führen dazu, dass sie sich in die Schüler in ähnlichen Situationen hineinversetzen können und darüber nachdenken, „*wie schlimm muss es an manchen Tagen für die sein, in die Schule zu geben*“ (3, 86-86; vgl. auch 9, 158-158). Zwei weitere Studierende zeigen Parallelen zur eigenen Schulzeit auf:

„*Ähm, also [...] ja ich glaube, diese Einfühlsamkeit habe ich doch sehr in meiner Schullaufbahn entwickelt, weil ich eben auch Lehrer hatte oder oftmals, die das dann gemerkt haben, dass ich da ein bisschen mehr Zuneigung brauche, wie andere Kinder. Und das hat mich schon sehr geprägt, glaube ich.*“ (4, 98-98)

⁸⁹ Vgl. Kapitel 3.4.3.1.

Während diese Aussage darauf schließen lässt, dass die Schulzeit positiv in Erinnerung geblieben ist, führt bei der zweiten Befragten die eher negativ konnotierte Erfahrung aus der Schulzeit dazu, *„eine Beziehung zu den Ruhigeren [zu haben; Erg. U. E.]. Weil ich mich einfach da gut hineinversetzen kann. Und versuche, dass ich sie nicht [...] ja nicht vergesse, sondern auch miteinbeziehe“* (6, 122-122). Auch hier lassen sich Einflüsse auf die individuellen professionellen Ziele feststellen, wenn die Befragten Respekt, Wertschätzung und Gerechtigkeit als Ziele hervorheben (vgl. 4.5.4). Weiterhin spielen bei einer Studierenden zwischenmenschliche Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit eine große Rolle für ihre Zielvorstellungen in Bezug auf den Lehrerberuf (vgl. 5, 120-120). Eine andere Befragte zeigt großes Verständnis dafür, wenn ein Kind etwas *„um das Verrecken nicht begreifen will“* (14, 44-44), da sie selbst in der Grundschule *„keine gute Schülerin“* (ebd.) war. In gleicher Weise ziehen zwei Studierende Parallelen zu ihrer eigenen Schulzeit im Hinblick auf das Verhalten ihrer Mentorin bei der Durchführung oder Herausgabe von Proben (vgl. 5, 80-80; 8, 143-143; 20, 104-104). Von einer Befragten werden die Erfahrungen aus der Gymnasialzeit angeführt und betont, wie wichtig es ist *„dass man nicht vergisst, [...] man war auch einmal ein Kind. [...] Dass man sich da reinfühlen kann“* (16, 114-114). Auch zwischen dieser Aussage und den Äußerungen zu professionellen Zielvorstellungen sind Analogien zu erkennen (vgl. 4.5.4), zumal die Studierende das Verhalten ihrer Mentorin den Schülern gegenüber nicht akzeptieren kann (vgl. 4.4.4). Die eigene Außenseiterrolle in der Schule führt bei einer Befragten zu einer besonderen Achtsamkeit in Bezug auf Mobbing in der Klasse (vgl. 17, 100-100). In gleicher Weise zeigen sich bei einer Befragten bei der Bevorzugung einzelner Schüler Parallelen zur eigenen Schulzeit (vgl. 10, 107-107). Bei einer Studierenden haben die *„sehr positiven Erfahrungen in der Grundschulzeit dazu geführt, dass [...] [sie; Erg. U. E.] gerne gelernt [...] [hat; Erg. U. E.]. [...] auch freiwillig [...]“* (18, 92-92). Diese positive Lernerfahrung zeigt sich auch bei ihrer professionellen Zielvorstellung für den zukünftigen Lehrerberuf, wenn sie anführt, *„so eine Art Fundament [...] schaffen [zu wollen; Erg. U. E.], um das weitere Lernen zu begünstigen“* (18, 92-92). Von den Befragten wird auch hinsichtlich der methodischen Umsetzung im Unterricht ein Bezug zur eigenen Schulzeit hergestellt: *„[...] was ich mich erinnern kann, dass wir nie so Gruppenarbeit, sowas haben wir nicht gemacht und das habe ich auch im Praktikum nie gesehen.“* (11, 92-92) Auch in diesem Fall korrelieren die Erfahrungen mit den Zielvorstellungen: *„Und das ist [...] das gehört für mich dazu und da werde ich auch mal schauen, dass man das am Anfang, gleich am Anfang mit denen einübt, wie das geht.“* (11, 88-88) Die Affinität ihren Grundschullehrern gegenüber führt bei einer Studierenden dazu, Schule als *„etwas total Tolles“* (19, 112-112) zu sehen und *„da auch gerne wieder [...] [zurückzugehen; Erg. U. E.]“* (ebd.) Vier Studierende führen im Laufe des Interviews an, pädagogische Vorerfahrungen durch Nachhilfe, Tanzunterricht und Jugendarbeit gesammelt zu haben (2, 18-18; 4, 102-102; 13, 8-8; 17, 36-36);

Erfahrungen, die ihre unterrichtliche wie erzieherische Tätigkeiten im Intensivpraktikum beeinflussen, da es dann weniger schwer fällt, „*vor dieser Klasse zu stehen und alle anzusprechen*“ (13, 8-8) oder auch, dass es nichts ausmacht, sich „*vor den Kindern irgendwie zum Affen zu machen oder so*“ (ebd.). Drei Studierende gaben an, keine Verbindung zwischen den Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und den Erfahrungen im Intensivpraktikum festgestellt zu haben (14, 100-100; 13, 97-97; 12, 94-94), obwohl angemerkt wird, dass „*was natürlich oft mit reinkommt, sind so diese unbewussten Sachen*“ (17, 100-100) oder dass die Schulerfahrungen „*ständig implizit eine Rolle gespielt haben*“ (2, 102-102).

Aus den Fundstellen zu dieser Kategorie lässt sich rekonstruieren, wie heterogen die Vorerfahrungen der Studierenden in Bezug auf ihre eigene Schulzeit bzw. pädagogische Vorerfahrungen sind und wie komplex es sich gestalten kann, an dieser „biografischen, identitätsstiftenden Struktur des Subjekts“ (Ecarius 2008, S. 8; vgl. auch Ecarius 1999) im Rahmen des Intensivpraktikums anzusetzen.

Individuelle professionelle Zielvorstellungen

4.5.4 Durch die konzentrierten Erfahrungen im Intensivpraktikum werden die Studierenden dazu angeregt, bewusst über die Gestaltung der professionellen Rolle in ihrem zukünftigen Beruf und über eigene Ansprüche an sich selbst als Person mit ihrem professionellen Selbst nachzudenken; dadurch wird eine Reflexion über die Ansprüche an sich selbst in einem subjektiven Bildungsprozess initiiert. Aus dem Datenmaterial zu dieser Kategorie lassen sich verschiedene Schwerpunkte bei den Zielvorstellungen rekonstruieren, die in Verbindung zu den Kompetenzbereichen (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) gebracht werden können:

- (1) Ziele, welche die eigene Person in der Einstellung zu den Anforderungen des Berufs betreffen (vgl. Kompetenzen 9, 10),
- (2) Ziele, welche sich auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis beziehen (vgl. Kompetenzen 4, 5, 6),
- (3) Ziele, welche unterrichtliche Kompetenzen (vgl. Kompetenzen 1, 2, 3) betreffen.

In gleicher Weise lassen sich bei den Zielen Bezüge zu den Standards für Schulpraktische Studien (vgl. Weyland et al. 2015) herstellen.

Elf Studierende führen den großen Einfluss der Praktikumslehrkraft, sei es als positives oder als negatives Beispiel, bei der Entwicklung der individuellen professionellen Zielvorstellungen an (vgl. u.a. 5, 84-84; 8, 137-137; 11, 96-96).

Zu (1) wird von drei Studierenden vor allem die Wahrung einer professionellen Distanz genannt:

„*Und ich glaub, dass das ähm (...) ich glaub, [...], also dass das eigentlich das Wichtigste ist, dass man (.) sagt man, man (.) bereit Emotionen zu investieren und Kinder zu mögen und ähm (.) Eltern zu mögen und zu schätzen,*

mit denen zusammenarbeiten zu wollen und aber gleichzeitig sagt okay du, (.) ich bin so professionell, dass es mir nichts ausmacht, wenn mich jemand ähm (.) anlaufen lässt oder einfach, einfach (...) zu mir nicht nett ist (lacht).“ (1, 58-58).

Eine weitere Studierende führt als Symbol für ihr professionelles Ziel „ein großes Herz [an; Erg. U. E.]. Aber (.) das Herz eben nicht (.) auf wie ein Scheunentor, das eben echt (lacht) alles rein kann, sondern eben schon (.) mit nem gewissen Filter“ (10, 109-109; ähnlich auch 16, 120-120). Außerdem werden weitere Kompetenzen von Studierenden angeführt, die dem Kompetenzbereich „Innovieren“ (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) zuzuschreiben sind:

„Also, was mir ganz wichtig ist, (...) dass ich offen bleib, dass ich reflektiert bleib, dass ich Kritik annehmen kann und dass ich nie aufhöre, mich weiterzuentwickeln. (...) Das ist für mich erstmal das Allerwichtigste, weil alles andere sonst nicht funktioniert für mich.“ (7, 124-124; vgl. auch 16, 118-118; 17, 102-102; 19, 122-122)

Als weitere, die eigene Person betreffende Ziele werden „[r]ubig, also nicht so hektisch [zu sein; Erg. U. E.]“ (2, 104-104) und das Vermeiden einer Überforderung genannt, weil „ich mich dann manchmal ein bisschen überarbeite, weil ich auch zum Jasager und nicht zum Neinsager gehöre, wenn es Arbeit zu tun gibt“ (7, 128-128). Diese Befragte thematisiert das Einnehmen einer achtsamen Haltung sich selbst gegenüber. Zudem wird als professionelles Ziel von zwei Studierenden die Kooperation und der Austausch mit Kollegen genannt (vgl. 1, 18-18; 20, 106-106).

Zu (2), den Zielen, die sich auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis beziehen, werden von der Hälfte der Studierenden Wertschätzung und Respekt sowie der Aufbau einer positiven, vertrauensvollen Beziehung zu den Schülern genannt: „Also, ich möchte den Schülern gegenüber wertschätzend sein und ich möchte die Schüler respektieren. Und ich möchte äh (.) ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Schülern haben.“ (3, 88-88; ähnlich auch 4, 100-100; 14, 106-106; 17, 102-102) Weiterhin wird angeführt, „es gibt nichts Schlimmeres, wie eine Lehrerin, vor der man Angst hat“ (4, 100-100). In diesem Zusammenhang führen vier Befragte das Negativvorbild der Mentorin an, das dazu führt, eigene professionelle Zielvorstellungen in Bezug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu reflektieren (vgl. 3, 54-54; 5, 84-84; 10, 105-105; 16, 14-14). Drei Studierende nehmen sich den Umgang ihrer Praktikumslehrkraft mit den Schülern zum Vorbild und betonen die „herzliche Art“ (11, 96-96) oder auch, dass die „Kinder genau wissen, woran sie bei ihr sind. Was sie von ihnen erwartet“ (19, 108-108; vgl. auch 20, 106-106). Die eigene Vorbildhaltung den Schülern gegenüber im Hinblick auf Wertvorstellungen wird von den Studierenden zudem als Zielvorstellung genannt (vgl. 1, 116-116; 2, 110-110).

In diesem Kontext betont eine Befragte

„diese Verantwortung, dass man (...) einfach kleine Menschen hat, die eine sehr, sehr großen Teil ihrer Lebenszeit bei einem verbringen und (.) mit dem Ziel was lernen (lacht) und, und ähm das andere ist, dass man möchte [...],

dass sie es schön haben mit einem [...] und ähm das, das wär, denke ich, mein Ziel, das gut unter einen Hut zu bringen“ (1, 112-112).

Zudem wird von den Studierenden angeführt,

„dass das nicht nen Beruf ist, um Geld zu verdienen, sondern das ist einfach so ne persönliche Aufgabe [...] Dass ich (.) die Grundschulzeit ist eine der entschiedensten Zeiten (...) Und ja für mich ist es ganz wichtig, Wegbegleiterin in ner entscheidenden Phase zu sein.“ (7, 126-126; vgl. ähnlich auch 9, 162-162; 16, 120-120).

Als individuelles professionelles Ziel wird von vier Befragten in diesem Zusammenhang der autoritative Erziehungs- und Unterrichtsstil dargestellt, mit dem die Studierenden „die Balance“ (12, 96-96) zwischen Disziplin und Herzlichkeit den Kindern gegenüber (vgl. ebd.; 6, 128-128; 1, 112-112; 13, 12-12) finden. In gleicher Weise führen die Befragten Offenheit und Toleranz gegenüber „Schülern, gegenüber [...] Kollegen“ (5, 124-124) als eine Zielvorstellung an und bringen diese in Verbindung mit eigenen Wertvorstellungen:

„Also, dass man (.), ja offen auf Menschen zugeht und sich erst einmal eine Meinung bildet. Und (..) ja, dass auch jeder einfach (.) einen Wert hat. Und (..) ja einen Wert hat, mit all seinen Stärken und Schwächen. Und, dass jeder auch ähm (..), ja ein Recht darauf hat, dass dieser Wert auch irgendwie gesehen wird. Und, das man eben dementsprechend behandelt wird.“ (4, 104-104)

Die Fundstellen zu dieser Kategorie unter Bezugnahme auf den Kompetenzbereich „Erziehung“, hier Kompetenz 5 (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014), offenbaren auch, dass Studierende über Werte und Werthaltungen reflektieren, die in direktem Zusammenhang mit den Erfahrungen, sowohl positiver als auch negativer Art, im Intensivpraktikum stehen. Dabei werden vor allem Gerechtigkeit und Fairness (vgl. u.a. 5, 128-128; 9, 160-160) angeführt. In ähnlicher Weise betont eine Studierende ihr Unverständnis, Schüler für Selbstverständlichkeiten zu belohnen:

„Ich verstehe nicht, also ich verstehe schon, dass man eine Belohnung für etwas bekommt, wenn man etwas gut macht. Aber ich verstehe nicht, was für ein Wert das ist, dass ich, wenn ich immer leise bin, irgendwann ein Gummibärchen [bekomme; Erg. U. E.]. [...] Weil das ist für mich selbstverständlich, dass man leise ist. [...] Und das ist eigentlich etwas, was man erwarten sollte. Und nicht, was man so bestärken sollte.“ (4, 130-130)

Sieben Befragte geben Gerechtigkeit als ein mit ihren Wertvorstellungen verbundenes professionelles Ziel an: „Ähm (...) Gerechtigkeit im Sinne von: Jedem das Seine und nicht jedem das Gleiche. [...] Dass man nicht vorurteilbehaftet ist. [...] Dass man da bewusst gegen angeht.“ (12, 100-100; vgl. ähnlich auch u.a. 5, 128-128; 11, 100-100; 14, 106-106) In diesem Zusammenhang wird betont, wie wichtig es ist, „das Kind als Individuum zu sehen. Und nicht die Klasse als Masse“ (4, 100-100) und Stärken und Schwächen einzelner Kinder nicht aus dem Blick zu verlieren.

Auch lässt sich aus den Äußerungen einer Studierenden, aufgrund der Erfahrungen im Intensivpraktikum, entnehmen, wie wichtig „diese Gespräche über Wertvorstellungen [sind; Erg. U. E.]. Dadurch, dass sie [die Wertvorstellungen; Erg. U. E.] so verschieden sind“ (5, 128-128; vgl. ähnlich auch 2, 110-110).

Neben diesen die Kompetenzbereiche „Innovieren“ und „Erziehen“ betreffenden Zielvorstellungen werden von den Befragten zudem zu (3) Ziele genannt, die in Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich „Unterrichten“ stehen. Vor allem die Kompetenz 3 wird in diesem Kontext betont, da Studierende es als ihre Aufgabe ansehen, Schüler „zu motivieren, immer mehr wissen zu wollen“ (9, 160-160), „dass sie in jedem Bereich das mitnehmen, was sie für später brauchen“ (13, 101-101) und „so eine Art Fundament zu schaffen, um das weitere Lernen zu begünstigen“ (18, 92-92). In gleicher Weise wird die Anregung „zur Selbsttätigkeit“ (18, 90-90; vgl. ähnlich auch 19, 122-122) als individuelles professionelles Ziel dargestellt. Weiterhin betont eine Studierende die Notwendigkeit eines knowing why, damit „einfach das, was ich mache, dass ich es gut rechtfertigen kann. Dass [ich; Erg. U. E.] mir immer auch Gedanken mache, ja, warum machst du es jetzt eigentlich?“ (9, 160-160) Darüber hinaus werden die Planungskompetenz (vgl. ebd.; 10, 17-17; 18, 90-90) sowie eine „Kontextualisierungskompetenz“ (Neuweg 2007, S. 2; vgl. auch Kap. 4.3.2) angeführt (vgl. 10, 17-17; 17, 102-102). Zwei andere Befragte stellen, aufgrund der geringen Strukturiertheit und der mangelnden Methodenvielfalt im Unterricht ihrer Mentorin, vor allem diese Faktoren guten Unterrichts als für sich relevante Ziele im Hinblick auf eine professionelle Entwicklung heraus (vgl. 11, 88-88; 11, 96-96). Kriterien guten Unterrichts werden auch von weiteren Studierenden als Ziele dargelegt (vgl. 13, 95-95; 13, 99-99; 14, 102-102; 17, 102-102; 18, 56-56). Nur eine Befragte hat keine Zielvorstellung:

„[...] meine ehrlichste Antwort ist, dass ich es noch nicht weiß. Und das finde ich für mich auch eine ganz wichtige. [...] Ich muss irgendwie fünf Jahre Lehrerin sein und vielleicht weiß ich es dann (lacht). Natürlich habe ich Wünsche und ich sehe mich als eher fortschrittlich und wünsche mir das auch. [...] Aber ich kann nicht sagen, ich weiß, ich werde einmal so.“ (15, 90-90)

Aus den Aussagen zu dieser Kategorie und zur Kategorie 4.2.7 lässt sich rekonstruieren, dass nicht nur ein enger Zusammenhang zwischen den individuellen professionellen Zielvorstellungen und der Biografie der einzelnen Studierenden, sondern auch im Hinblick auf das Vorbild des Mentors zu erkennen ist.

Subjektive Lernthematik

Durch die Reflexion der vielfältigen Erfahrungen werden den Studierenden Fortschritte wie auch Lernbedarfe in den verschiedenen Bereichen bewusst; diese Lernbedarfe können mit den im Intensivpraktikum festgestellten Stärken und Schwächen in Zusammenhang gebracht werden. Das Datenmaterial zu dieser Kategorie verdeutlicht, dass 13 Studierende Fortschritte in ihrer Unterrichtsplanung erkennen und diese auf die „Routine“ zurückführen, die durch die häufige eigenaktive Unterrichtsgestaltung entsteht (vgl. u.a. 1, 10-10; 6, 50-50; 8, 18-18; 13, 32-32; 16, 46-46). Bei diesen Aussagen lassen sich verschiedene Schwerpunkte ausdifferenzieren: Einerseits führen die Be-

fragten an, gelernt zu haben, „*eigenständig ne Unterrichtsstunde planen [zu können; Erg. U. E.]“ (8, 40-40), „mit der Unterrichtsplanung [...] immer schneller geworden [zu sein; Erg. U. E.]“ (1, 10-10), dass „eine Planung wirklich sehr wichtig ist“ (9, 157-157) und, „dass das nicht in einer halben Stunde gegessen ist. Dass man sich nicht irgendwie einen netten Einstieg überlegt und dann halt nach einem gewissen Artikulationschema vorgeht, sondern, dass da einfach viel mehr dahinter steckt. Und dass ich das viel besser durchdenken muss“ (13, 32-32; ähnlich auch 9, 10-10). Weiterhin hat sich für eine Studierende*

„*auch ein bisschen bestätigt [...], warum man eben diesen ganzen Aufwand mit äh didaktischer Analyse und Sachanalysen [betreibt; Erg. U. E.] [...] Für was ich so ein Lernziel (...) [...] brauche, weil ich muss am Schluss wissen, wo ich hin will. Damit auch die Kinder nicht durcheinander geraten. Also ich habe gemerkt am Anfang, da haben die Kinder auch nicht mehr so gewusst, worauf ich hinaus [wollte; Erg. U. E.]. Und da waren alle verwirrt“ (16, 46-46; vgl. ähnlich auch 17, 38-38).*

Andererseits verdeutlichen die Fundstellen auch, dass die Befragten für sich Fortschritte darin erkennen, sich der Begrenztheit der eigenen Planung bewusst zu werden: „*dass auch irgendwann Schluss ist und ich nicht alles vorhersehen kann. Manche Sachen passieren halt“ (4, 86-86), „dass man eben Unterricht vorbereiten muss. Dass man (.) eben auch spontan bleiben muss“ (10, 43-43; vgl. ähnlich auch 19, 44-44).*

Eine weitere Studierende erkennt, dass sich ihre Unterrichtsvorbereitung „*immer viel zu aufwändig [gestaltet hat; Erg. U. E.]. Das hat so keine Zukunft“ (2, 94-94).* Von einer Befragten wird bedauert, keine Sequenz geplant zu haben, da es „*ja auch noch einmal etwas anderes [ist; Erg. U. E.], ob ich jetzt eine einzelne Stunde plane oder dann eben so eine ganze zusammenhängende Sequenz auch“ (17, 58-58).* Eine Befragte nimmt Fortschritte darin wahr, nicht nur „*dieses Ablaufschema [im Kopf zu haben; Erg. U. E.], sondern die gedankliche Arbeit. Dass man überlegt, was die Kinder brauchen, um sich gut zurecht zu finden“ (1, 40-40).* Diese Äußerung weist darauf hin, dass differenzierte planerische Gestaltung mit dem Kennenlernen besonderer Bedürfnisse der Schüler innerhalb eines Schuljahres begründet werden kann. Im Bereich unterrichtlicher Kompetenzen stellen die Studierenden individuelle Fortschritte zudem im methodisch-didaktischen Bereich fest (vgl. u.a. 1, 22-22; 5, 50-50; 7, 42-42; 16, 20-20). Auch der Fokus während einer Unterrichtsstunde verschiebt sich durch die bessere Kenntnis der einzelnen Schüler:

„*Man hat die Kinder ja auch (.) hat sehr wahrscheinlich auch wieder was mit dem Intensivpraktikum zu tun, man kannte die Klasse. (...) Und kann sich dann [...] innerlich auf andere Dinge konzentrieren, weil man [...] nicht mehr damit beschäftigt ist, [...] sich an die Namen zu erinnern. Die sind einfach drin oder man (.) man kennt eben auch seine Pappenheimer, ohne dass jetzt wirklich zu zeigen, aber irgendwie (.) ist man besser gewappnet, denke ich. Man kann sich auf den Unterricht besser konzentrieren und ihn besser vorbereiten.“ (12, 39-39)*

In gleicher Weise werden Fortschritte im selbstständigen Arbeiten und in der Verantwortungsübernahme mit der häufigen Gestaltung von Unterrichtssituationen begründet (vgl. 14, 46-46). Von beiden Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik werden Fortschritte in Bezug auf die Di-

agnose und Förderung erkannt, um „dann zu sehen, wie der Schüler sich verbessert. Und (.) ähm sich selber Gedanken zu machen“ (3, 100-100; vgl. ähnlich auch 6, 50-50), während von den Befragten aus dem Studium des Grundschullehrantes nur eine Fortschritte in diesem Kompetenzbereich sieht: „*Mh, eigentlich das Kind anschauen. Da sehe ich die meisten Fortschritte [...]. Ich glaube, ich kann jetzt Stärken und Schwächen besser ähm sehen, als noch am Anfang des Schuljahres.*“ (4, 34-34)

Zudem lässt sich aus dem Datenmaterial rekonstruieren, dass die Studierenden eine Weiterentwicklung im Hinblick auf die individuelle Lehrerrolle erkennen. Deutlich wird dieser individuell wahrgenommene Fortschritt z.B. in der Äußerungen einer Befragten zum Umgang mit den Schülern, „*so als Respektperson oder nicht Respektperson [zu agieren; Erg. U. E.] und ähm für mich war das so, irgendwann hat das bei mir so Klick gemacht [...], also es ging dann einfach immer besser*“ (1, 22-22). Weiterhin wird der Eindruck eigener Unsicherheit Kindern gegenüber angebracht, die sich im Laufe des Intensivpraktikums bis hin zu einer „*Präsenz vor der Klasse*“ (1, 34-34; vgl. ähnlich auch 9, 49-49; 10, 45-45; 11, 108-108; 18, 24-24) wandelt bzw. bis zur Wahrnehmung, „*souveräner*“ (20, 46-46) im Umgang mit den Schülern geworden zu sein. Eine Studierende betont explizit die Bedeutung des Zeitaspekts für die individuelle Entwicklung:

„*Also ich weiß nur noch, dass ich am Anfang immer unglaublich nervös war, wenn ich so vor der Klasse jetzt etwas machen sollte. Einfach so, weil es so ungewohnt war. [...] Und ähm, das war aber für mich so ganz eindrücklich, [...] dass es am Ende vom Schuljahr ganz normal war. Also da so vor der Klasse zu stehen und etwas zu machen so. Das fand ich äh total angenehm. Also das, genau, da hat es [das Intensivpraktikum; Erg. U. E.] definitiv weitergeholfen.*“ (17, 6-6)

Von zwei weiteren Studierenden wird eine Veränderung ihres Führungsstils dargestellt: „*Ja also, es hat sich schon viel in dieser Sicht verändert. Also es war, am Anfang war ich glaub sehr freundlich. [...] Also allein von meinem Führungsstil in der Klasse hat sich sehr viel geändert.*“ (7, 18-18; vgl. ähnlich auch 10, 29-29)

Aus dem Datenmaterial zu dieser Kategorie lässt sich rekonstruieren, dass Studierende individuelle Fortschritte in Bezug auf unterrichtliche und erzieherische Kompetenzen sowie Kompetenzen in den Bereichen Beurteilen und Innovieren vor allem auf die Kontinuität der Übungsmöglichkeit sowie auf die Beobachtung der Praktikumslehrkraft zurückführen. Für eine Befragte zeigt sich

„*der Hauptfortschritt [...] allgemein so in diesem Reflexionsbewusstsein. Ähm, dass ich (.) immer wieder versuche, mir einfach über alles Mögliche klar zu werden. Warum mache ich das so? Äh, wie sehe ich das, wie stehe ich dazu, wie gehe ich damit um? Ähm ja und in ganz vielen verschiedenen Punkten [...]. Und immer wieder [...] zu reflektieren, nicht nur einmal und halt dranzubleiben einfach. Das habe ich, glaube ich, [...], mitgenommen, und so als Lernfortschritt, so als größten, genommen*“ (14, 38-38).

Neben individuell wahrgenommenen Lernfortschritten werden von den Befragten durch die Erfahrungen im Intensivpraktikum auch Entwicklungsaufgaben erkannt. Lernbedarfe stellen die Studierenden vor allem in den Bereichen professionelle Distanz (vgl. u.a. 1, 58-58; 10, 65-65), Wechsel

von der Schüler- in die Lehrerrolle (vgl. 10, 55-55), Persönlichkeitsbildung und Lehrerverhalten (vgl. 2, 64-64; 2, 50-50; 6, 74-74; 7, 68-68; 12, 64-64; 16, 124-124) sowie im Hinblick auf eine Kontextualisierungskompetenz (8, 75-75; 12, 61-61; 13, 48-48) fest. Zudem wird Entwicklungsbedarf in Bezug auf fachliche Kompetenz, methodisch-didaktische Vermittlung des Unterrichtsinhalts (vgl. 10, 65-65; 11, 54-54; 20, 52-52), Zielorientierung (16, 68-68) und im Hinblick auf die Strukturierung der vielschichtigen Aufgabenbereiche einer Lehrkraft (13, 48-48) genannt. Auch die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Perfektionismus (vgl. 17, 58-58) und der eigenen Lehrerrolle gerät in den Fokus der Entwicklungsaufgaben:

„Ja noch (.) weiter [...] an der Lehrerrolle zu arbeiten. Meiner persönlichen. [...] jetzt auch mit Blick auf das Referendariat, wenn die Prüfungen ein bisschen so vorbei sind. [...] wie arbeite ich mit so einem [...] System? Mache ich das? Entspricht mir das? Mb (..) oder (.) wie organisiere ich manche Dinge (.), die ja schon auch eine Aussage [...] über mich als Lehrer machen. [...] Dieses Selbstbewusstsein als Lehrer zu finden, das jetzt einfach auch noch nicht da sein kann.“ (14, 58-58)

Eine weitere Aufgabe wird darin gesehen, *„Sachen, die man gut fand, und die Sachen, die man nicht so gut fand, zusammenzuführen. Und (.) dann das produktiv in etwas Gutes umzusetzen“ (5, 72-72)*. Darüber hinaus wird von den Befragten der Umgang mit Konflikten (vgl. 16, 68-68; 14, 58-58; 20, 52-52) als eine wichtige Entwicklungsaufgabe erkannt. Eine Studierende sieht ihre individuellen Fortschritte in der Klassenführung im Bereich „withitness“ (vgl. Kounin 1976) und betont,

„ein bisschen das Gefühl für den Überblick [...] bekommen [zu haben; Erg. U. E.] [...]. Also, dass man ein bisschen von den Einzelbaustellen vielleicht so (.) auf eine ganz kleine, höhere Ebene kommt. Wo man dann schon schafft, gleichzeitig irgendwo hinzugehen und zu zeigen, dass man da Ruhe haben will und einen Arbeitsauftrag vielleicht zu sagen und noch irgendetwas zu machen. [...] Aber (..) oder eben seine Gedanken bisschen schneller zu sortieren. [...] Ja ein bisschen mehr oben drüber zu stehen“ (19, 58-58).

Gleichzeitig ist ihr jedoch ihr Lernbedarf bewusst, wenn sie anführt: *„Aber es gibt noch viel zu tun“ (ebd.)*.

Die Fundstellen verdeutlichen, dass sich die Studierenden nach den Erfahrungen im Intensivpraktikum ihrer Entwicklungsaufgaben und ihrer Verantwortung dafür, diesen nachzugehen, durchaus differenziert bewusst sind. Eine Befragte betont die Eigenverantwortlichkeit für ihre Entwicklung, indem sie feststellt, *„dass nur ich dafür verantwortlich bin, was ich [...] mitnehme und was ich lerne, und das ist, glaube ich, eine große Aufgabe noch“ (4, 50-50; vgl. ähnlich auch 5, 72-72; 6, 74-74)*. Auch folgende Äußerung verdeutlicht das Bewusstsein für den Kompetenzbereich „Innovieren“: *„Man kann einfach immer schauen, was gibt es da noch. Und sich einfach immer weiter zu entwickeln. Das ist immer eine Aufgabe. (..) Und zu reflektieren sowieso.“ (7, 68-68)*

Eigeninitiative

Um vielfältige Erfahrungen sammeln zu können, muss eine Offenheit für Neues bei den Studierenden vorhanden sein, eine Bereitschaft, sich zu engagieren und bewusst Neuem auszusetzen (vgl. Kap. 2.4.2). Das Datenmaterial zu dieser Kategorie zeigt, dass zwölf Studierende in Bezug auf ihre 4.5.6 Tätigkeiten im Intensivpraktikum Eigeninitiative an den Tag legen (vgl. u.a. 2, 28-28; 4, 94-94; 7, 46-46; 16, 66-66). Die Fundstellen hierzu verdeutlichen, wie unterschiedlich die Bereiche sind, in denen die Eigeninitiative der Befragten zum Tragen kommt. So wird von zwei Studierenden die Notwendigkeit herausgestellt, selbst den Kontakt zum Kollegium zu suchen: „*Man darf sich nicht zurücklehnen und warten, dass die anderen Lehrer sich groß um einen kümmern*“ (15, 14-14; vgl. ähnlich auch 2, 28-28; 18, 16,16), obwohl in vielen Fällen eine Offenheit des Kollegiums wahrgenommen wird (vgl. 4.4.1). Diese Bereitschaft findet sich auch in Bezug auf Hospitationen bei einer einzelnen Befragten wieder, die feststellt: „*Wenn ich jetzt den Rest des Schuljahres hier nur herumsitze, in Anführungszeichen, dann wird es bestimmt nicht so toll.*“ (17, 122-122) Hieraus zieht die Studierende folgende Konsequenz: „*Dann habe ich halt auch einmal einen anderen Lehrer da im Kollegium gefragt, ob ich nicht einmal heute seinen Unterricht anschauen kann. Oder einmal zu einem Vorkurs mitgehen kann. Was ich auch total spannend fand.*“ (ebd.) Auch der Ärger über die eigene fehlende Bereitschaft zur Hospitation in der Retrospektive wird an einer Fundstelle deutlich. Der Grund für die mangelnde Initiative wird vor allem in dem als sehr positiv empfundenen Unterricht der Praktikumslehrkraft gesehen (vgl. 7, 146-146). Für eine weitere Befragte stellen ihre eigene Unsicherheit und ihr mangelndes Selbstbewusstsein ein Hindernis in Bezug auf aktives Eingreifen in eine Streitsituation dar (vgl. 14, 52-52). Drei Befragte unterstreichen die Selbstverantwortung für den eigenen Lernerfolg, und es wird betont, „*dass ich (.), nur ich dafür verantwortlich bin, was ich dann mitnehme und was ich lerne*“ (4, 50-50; vgl. ähnlich auch 1, 8-8; 16, 66-66). In diesem Kontext wird „*dieser Wille, diese Bereitschaft, [sich zu engagieren; Erg. U. E.]*“ (16, 66-66) hervorgehoben, denn bei der Vorstellung, „*ja, ich bock mich jetzt halt hinten rein, hätte [...] das Intensivpraktikum natürlich auch nichts gebracht*“ (ebd.). Weiterhin werden von einer Studierenden die Übernahme von Pausenaufsicht, Einsicht in Schülerakten und Korrekturarbeiten angeführt (vgl. 18, 8-8). Zudem lassen drei Fundstellen die Eigeninitiative der Befragten in Bezug auf die Teilnahme an Elterngesprächen und bezüglich der Umsetzung innovativer Unterrichtsmethoden erkennen (vgl. 4, 94-94; 6, 38-38; 7, 46-46). In gleicher Weise wird die Initiative, auch selbst Feedback, von Schüler- wie auch von Mentoren-Seite einzuholen, bei einer Befragten deutlich (vgl. 7, 18-18; 7, 112-112). In diesem Zusammenhang ist auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion anzuführen, die in folgender Aussage deutlich wird: „*Also, [dass ich; Erg. U. E.] so Situationen noch einmal*

durchgegangen [bin; Erg. U. E.], was habe ich da gemacht, warum fand ich das jetzt vielleicht komisch, wieso habe ich mich da komisch gefühlt?“ (17, 32-32) In Bezug auf Vorbereitung und Reflexion von Unterrichtsstunden wird von zwei Studierenden die mangelnde Eigeninitiative erkannt und bedauert (vgl. 14, 94-94; 15, 82-82). Die Kontaktaufnahme zu Schülern in der Pause und Gespräche über die Herkunft der Schüler auch außerhalb des Unterrichts werden an zwei Stellen im Datenmaterial deutlich und lassen Neugierde und Interesse an den Belangen der Kinder erkennen (vgl. 9, 22-22; 10, 31-31). Eine Studierende zeigt zwar Eigeninitiative, beklagt aber, „dass wir irgendwie uns immer aufdrängen mussten, wenn wir eine Stunde machen wollten. Ich hätte gerne mehr Stunden gehalten, aber ich hatte immer das Gefühl, das ist ihr gar nicht so recht“ (3, 76-76). Eine weitere Befragte begründet ihre geringe Eigeninitiative mit der wenig lernförderlichen Atmosphäre im Intensivpraktikum (vgl. 5, 36-36). Die Konzeption des Intensivpraktikums an sich führt durch den Einblick in die verschiedenen schulischen Bereiche zu der Bereitschaft der Studierenden, sich mit schulischen Vorhaben auseinanderzusetzen und über Schulprofilgestaltung sowie Schulhausgestaltung nachzudenken und Genaueres darüber erfahren zu wollen (vgl. 13, 83-83). Zwei Befragte betonen die Vielzahl an Möglichkeiten, welche durch das Intensivpraktikum geboten werden, um „sich dann auch einzubringen“ (19, 92-92; vgl. ähnlich auch 13, 4-4). Für eine Studierende ist der Erfolg des Intensivpraktikums jedoch nicht von der Konzeption abhängig, sondern von ihrem eigenen Engagement und der Bereitschaft der Mentorin, die Eigeninitiative zuzulassen (vgl. 1, 8-8). Bereitschaft, sich mit Themengebieten selbstständig auseinanderzusetzen, wird bei zwei Studierenden deutlich, die zusätzliche Veranstaltungen beim Münchner Zentrum für Lehrerbildung (MZL) buchen, um eigene Kompetenzen in den Bereichen Gesprächsführung und Elternarbeit zu erweitern (vgl. 18, 62-62; 19, 92-92). Für den zukünftigen Lehrerberuf betont eine Studierende die Relevanz eigener Offenheit: „Es geht an jeder Schule, wenn du halt das Nötigste mitbringst und wenn du dich halt darauf einstellst.“ (10, 61-61) Auch die Bereitschaft der Studierenden, an der Interviewstudie teilzunehmen, kann als Engagement interpretiert werden, um

^{4.5.7}„nen Teil dazu bei[zutragen; Erg. U. E.], wie sowas [das Intensivpraktikum; Erg. U. E.] verändert werden kann [...]“ (7, 152-152).

Entdecken neuer Seiten an sich selbst

Im Folgenden wird auf Grundlage des Datenmaterials dargestellt, dass die Vielfalt und Intensität der Erfahrungen bei 15 Befragten dazu führt, in der professionellen Rolle neue, bisher unbewusste Verhaltensweisen oder Haltungen zu erkennen (vgl. z.B. 1, 52-52; 4, 58-58; 6, 70-70; 11, 48-48; 15, 40-40; 20, 8-8). Fünf Studierende geben an, sich im Intensivpraktikum keiner neuen Verhaltenswei-

sen bzw. Haltungen bewusst geworden zu sein (vgl. 2, 60-60; 5, 66-66; 12, 57-57; 13, 44-44; 19, 66-66).

Von einer Befragten wird explizit der Zusammenhang von Bewusstwerden neuer Verhaltensweisen und dem Zeitfaktor genannt: „Also [...] ich hab gemerkt, dass ich wahnsinnig gerne (...), also ab einem bestimmten Punkt, wo wir uns dann besser gekannt haben, dass ich total gerne Blödsinn mit den Kindern mache [...], ich hätte mich so nicht eingeschätzt.“ (1, 52-52) Die enge Zusammenarbeit mit ihrem Förderschüler über einen Zeitraum von einem Schuljahr führt bei einer Studierenden zu der Erkenntnis „sehr einfühlsam“ (4, 32-32) sein zu können. Vier Befragte geben an, sich während des Intensivpraktikums ihrer strengen Seite bewusst geworden zu sein. Als Situationen, in denen diese Seite innerhalb der professionellen Rolle bewusst wird, werden von den Studierenden vor allem Unterrichtssituationen benannt, die sie alleine, ohne Praktikumslehrkraft bewältigen:

„ [...] [als ich; Erg. U. E.] die Kinder eben alleine hatte. Und nicht die Praktikumslehrerin immer dafür gesorgt hat, dass die, die eh schwierig sind ähm, sich zurückhalten, dass ich meine Unterrichtsstunde da schön halten kann (lacht). [...] die Rabauken haben natürlich dann, als ich alleine war, ihren Kopf durchsetzen wollen. Und [...] ja mich da wahrzunehmen als auch einmal so die Strenge und die Durchgreifende [...]. Das war schon neu.“ (14, 54-54; vgl. ähnlich auch 7, 64-64; 11, 48-48; 20, 8-8)

Solche Situationen hängen eng mit dem Vertrauen zusammen, das die Mentorin den Studierenden entgegenbringt, um ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich auszuprobieren (vgl. auch Kap. 4.2.5); dieses kann wiederum in Abhängigkeit vom Zeitfaktor gesehen werden.

Der Umstand, kein gutes Verhältnis zur Praktikumslehrkraft zu haben, führt bei einer Befragten zu folgender Erkenntnis: „Dass ich aber dann auch schon mehr leisten kann, als ich vielleicht einmal dachte. Und auch einfach meinen Frust einmal runterschlucken kann. Und, dass es halt (...) ja [...] und der erste Blick vielleicht [...] auch falsch ist.“ (4, 58-58) Das Bewusstwerden neuer Verhaltensweisen führen drei Studierende auf die Analyse des Videomaterials zurück, das im Rahmen der Hospitation durch Universitätsdozenten entstand (vgl. 3, 34-34; 6, 70-70; 16, 64-64). In diesem Zusammenhang wird vor allem die Diskrepanz zwischen der Intention und der Wirkung von Handlungen und Verhaltensweisen bewusst. Von einer Befragten wird das Gefühl, sich von Kindern schnell provoziert zu fühlen, als für sie unbekannt wahrgenommen; eine Erkenntnis, die dazu führt, „noch ordentlich dran arbeiten [zu müssen; Erg. U. E.]“ (4, 42-42; vgl. auch Kap. 4.5.5). Auch während der Unterrichtsstunden „total bei der Sache“ (9, 69-69) sein zu können, alles um sich herum vergessen zu können und auch spontan sein zu können (vgl. 10, 59-59) sind Verhaltensweisen, die für die Studierenden neu sind und mit der Gewohnheit im Umgang mit der Klasse verbunden werden (vgl. 9, 69-69; vgl. auch 13, 28-28). Der Zeitaspekt findet sich auch in der folgenden Aussage wieder: „Ich werde immer, wenn ich mich an eine Situation gewöhne, werde ich immer mutiger und das wurde ich da auch.“ (15, 40-40) Für diese Befragte ist

zwar ihre mutige Vorgehensweise in für sie gewohnten Situationen bekannt; die Situation des Intensivpraktikums ist dennoch eine neue, und erst die lange Dauer führt zu dieser Erkenntnis. Die Äußerung einer Befragten verdeutlicht die ihr bisher unbekannte Diskrepanz zwischen den Verhaltensweisen als „Alltagsperson“ und als Lehrperson:

„[...] und das ist schon so eine neue Seite, die ich an mir entdeckt habe. Also, dass ich nicht so die laute X bin, sondern auch ruhig reden kann mit den Kindern. [...] Aber das ist eine neue Seite, die ich an mir auf alle Fälle, vor allem in dem Praktikum [...] entdeckt habe. Und (.) ja. Und auch, dass ich dadurch etwas erreiche bei den Schülern. Das habe ich auch entdeckt. Ja.“ (16, 64-64)

Eine Studierende beschreibt, durch das Feedback ihrer Mentorin auf ihr nicht bewusstes Verhalten im Umgang mit der Klasse hingewiesen worden zu sein (vgl. 17, 50-50). Bei einer anderen Befragten führen die Erfahrungen des Intensivpraktikums zu der für sie neuen Erkenntnis, dass es ihr gelingt, die hohen, an sich selbst gestellten Ansprüche nicht auf die Schüler zu übertragen.

Aus den Fundstellen zu dieser Kategorie lässt sich rekonstruieren, dass der Zeitaspekt wesentlich dazu beitragen kann, sich neuer, bisher unbekannter Verhaltensweisen in einer professionellen Rolle bewusst zu werden. Das codierte Datenmaterial zeigt den Zusammenhang zu Kapitel 4.3.3 auf. Das bewusste Wahrnehmen bisher unbewusster Verhaltensweisen oder Haltungen stellt die Grundlage für Selbstreflexion und die Arbeit an eigenen Schwächen bzw. an eigenen Stärken dar.

4.6 Akzeptanz des Intensivpraktikums

4.6.1

Vergleich zu anderen Praktika im Studienverlauf

Alle befragten Studierenden konnten vor den Erfahrungen im Intensivpraktikum bereits Erfahrungen im Orientierungspraktikum sammeln.⁹⁰ Auf diese Erfahrungen nehmen jedoch lediglich vier Studierende Bezug, wohl auch aufgrund der großen zeitlichen Distanz zu diesem Praktikum. Die Fundstellen hierzu zeigen auf, dass die Studierenden im Orientierungspraktikum eher eine passive,

⁹⁰ Das Orientierungspraktikum dient der ersten Überprüfung der Berufsneigung bzw. Berufseignung sowie dem Kennenlernen der Schulart, für die eine Lehramtsbefähigung angestrebt wird, und wird vor Studienbeginn absolviert. Die Dauer dieses Praktikums erstreckt sich über drei bis vier Wochen. Das Orientierungspraktikum wird vom Studienanfänger organisiert und sollte das Kennenlernen der verschiedenen Schularten bzw. vorschulischen Einrichtungen ermöglichen (vgl. Informationen zum Orientierungspraktikum; http://www.praktikumsamt.mzl.uni-muenchen.de/informationen/faqs/info_op/index.html).

beobachtende Rolle einnehmen und von den Schülern nicht in einer Lehrerrolle wahrgenommen werden (vgl. 5, 38-38; 7, 28-28; 8, 48-48; 14, 6-6). Von einer Studierenden wird jedoch angeführt, im Orientierungspraktikum intensivere Erfahrungen gesammelt zu haben als im Intensivpraktikum, da von ihr alles als „*viel persönlicher*“ (5, 38-38) wahrgenommen wurde.

Neben diesen Erfahrungen können 14 Studierende, die das Intensivpraktikum 2009/10 bzw. 2010/11 und 2011/12 absolvierten, einen Vergleich zum im weiteren Studienverlauf abgeleisteten studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum bzw. dem zusätzlich studienbegleitende Praktikum ziehen.

Das Datenmaterial zu dieser Kategorie offenbart, dass die Studierenden beim Vergleich des Intensivpraktikums mit den studienbegleitenden Praktika vor allem „*die ganz andere Bindung zu den Kindern*“ (6, 8-8; vgl. ähnlich u.a. auch 7, 10-10; 10, 119-119; 13, 10-10) betonen, die es ermöglicht, „*die Kinder (...) so intensiv kennenzulernen*“ (17, 14-14). Dieses intensive Kennenlernen führt wiederum dazu, „*halt richtig [...] richtiggehend gut arbeiten [zu können; Erg. U. E.] mit den Kindern*“ (20, 6-6). Die Befragten ziehen Vergleiche zu dem Anschlusspraktikum und beklagen, in diesem „*keinen Bezug zu den Kindern [gehabt zu haben; Erg. U. E.]*“ (6, 8-8). Für eine Studierende gestaltete sich das sich an das Intensivpraktikum anschließende Praktikum „*eben so befremdend*“ (11, 52-52) im Hinblick auf die Beziehung zu den Schülern. Vor allem die „*Anlaufphase*“ (12, 31-31) der Blockphase im Intensivpraktikum wird von den Befragten sehr geschätzt, um die Schüler kennenzulernen (vgl. ähnlich auch 6, 8-8), und es wird im Folgepraktikum die „*Langzeitwirkung*“ (6, 18-18) vermisst; dieses Faktum führt dazu, dass das Gefühl vermittelt wird, dass „*man [...] wirklich [...] wöchentlich gestartet [hat; Erg. U. E.]*“ (12, 31-31). Hier werden von der Studierenden die fehlende Kontinuität und das Gefühl, jede Woche wieder neu mit der Beziehungsarbeit zu beginnen, herausgestellt. Von einer Befragten wird dieser Aspekt genauer ausgeführt: „*Aber ich habe das in meinem letzten Praktikum gemerkt, immer nur Dienstag, es hat (...) ja quasi schon drei Wochen gedauert, bis ich die Namen alle konnte. Und dann waren schon drei Wochen rum.*“ (13, 10-10) In gleicher Weise beschreiben die Studierenden, durch den kurzen Zeitraum des Folgepraktikums ein „*rein organisatorisches*“ (12, 31-31) Verhältnis zur Praktikumslehrkraft gehabt zu haben, da nicht die Zeit war, „*mit ihr warm zu werden*“ (ebd.; vgl. ähnlich auch 7, 10-10). Zudem lassen die Fundstellen erkennen, dass sich die Befragten im Kollegium „*nicht so eingebunden [fühlen; Erg. U. E.]*“ (14, 28-28) und es schwieriger ist, „*richtig Fuß fassen (zu können; Erg. U. E.)*“ (20, 6-6). Aussagen wie „*da waren wir irgendwie immer nur so*“ (3, 14-14) oder „*es war sehr anonymisiert*“ (12, 31-31) und „*da hat niemand uns beachtet*“ (3, 14-14) verdeutlichen die geringe Verbundenheit der Studierenden mit den am Praktikum beteiligten Personen sowie die mangelnde Möglichkeit, eine Verbundenheit aufbauen zu können.

Neben der genannten geringen Verbundenheit den Schülern, der Praktikumslehrkraft und dem Kollegium gegenüber, wird als weiterer Unterschied zwischen Intensivpraktikum und Folgepraktikum die Möglichkeit herausgestellt, im Intensivpraktikum „so viel Praxis selber ausprobieren (zu können; Erg. U. E.)“ (6, 54-54; vgl. ähnlich auch 8, 12-12; 10, 119-119; 17, 16-16). Eigene, von Studierenden durchgeführte Unterrichtsstunden in den studienbegleitenden Praktika werden als Stunden empfunden, „die man einfach immer dazwischen quetschen kann“ (16, 16-16) oder als Stunden, die „thematisch nicht so gut [passen; Erg. U. E.]“ (ebd.). In gleicher Weise wird beklagt, dass zu wenig Gelegenheit geboten wird, selbst in der Klasse tätig zu werden (vgl. 8, 171-171; 10, 119-119; 17, 14-14; 19, 12-12; 20, 6-6) und dass als Folge daraus auch keine Möglichkeit besteht, eigenes Potential bzw. eigene Entwicklungsaufgaben zu erkennen (vgl. 10, 119-119). Fünf Äußerungen weisen zudem darauf hin, dass der Einblick in die verschiedenen Tätigkeitsbereiche einer Lehrkraft in den studienbegleitenden Praktika verwehrt bleibt: „Ähm (.) dann, ja also eben dieses nur dienstags, das ist so isoliert. Es ist immer der gleiche Stundenplan in der Regel oder es variiert nur wenig. Man bekommt einfach diese ganzen Facetten nicht mit.“ (13, 10-10) Diese Studierende findet aus diesem Grund „dieses reine Dienstagspraktikum [...] relativ sinnlos“ (ebd.). Eine weitere Befragte würde „diese Dienstagspraktika abschaffen, weil die nichts bringen“ (16, 66-66); „das Folgepraktikum [wird sogar; Erg. U. E.] als Rückschritt empfunden“ (17, 34-34), da keine Möglichkeit geboten wird, sich in dem kurzen Zeitraum einzubringen. Im Intensivpraktikum dagegen fühlen sich die Studierenden „mehr ernst genommen“ (12, 59-59) und erhalten „einfach nen realistischeres Abbild vom Lebrerdasein“ (ebd.). Eine Befragte thematisiert auch die vielen Ausfalltermine, die während des Folgepraktikums wegen der kurzen Dauer besonders auffallen, wodurch eine

4.6.2 Kontinuität noch weniger möglich wird (vgl. z.B. 6, 8-8).

Lernförderliche Gelingensbedingungen

Das Datenmaterial zu dieser Kategorie offenbart, dass die Rahmenbedingungen des Intensivpraktikums allein kein Garant für eine positive Entwicklung in Bezug auf eine Anfangsprofessionalität sind. Drei Viertel der Befragten sehen ihre individuelle Weiterentwicklung in Abhängigkeit von der Praktikumslehrkraft (vgl. u.a. 1, 56-56; 7, 136-136; 12, 124-124; 16, 134-134; 19, 130-130) und verbinden damit auch den Erfolg des Intensivpraktikums: „[...] ein optimales Intensivpraktikum. Also es hängt, es steht und fällt alles mit der Lehrkraft.“ (7, 136-136; vgl. ähnlich auch 12, 116-116; 18, 100-100) Dabei spielen bei diesen Aussagen in erster Linie positive zwischenmenschliche Beziehungen eine zentrale Rolle. Äußerungen wie: „Es muss zwischenmenschlich [...] passen“ (12, 124-124), „mit der Lehrkraft gut zurechtkommen“ (17, 124-124), „das muss natürlich stimmen, also das muss passen“ (20, 126-126) oder „Ich hatte da einen Lehrer, mit dem ich nicht so zurechtkam und da habe ich eigentlich gar nicht so viel ge-

lernt“ (4, 10-10) sowie die Betonung eines „Aufgehobensein-Gefühls“ (4, 114-114) verdeutlichen den bedeutenden Einfluss einer positiven Beziehung zur Praktikumslehrkraft auf den Lernerfolg des Intensivpraktikums. Von einer Befragten wird dieser personenbezogene Gelingensfaktor besonders herausgestellt: *„Weil dann können die Stunden noch so toll sein, aber das passt dann einfach nicht. Du hast dann irgendwann so Grant [bayerisch für Unmut; Erg. U. E.], du gehst aus der Schule raus und denkst dir, ob Gott.“* (10, 129-129) Eine Studierende relativiert jedoch die Bedeutung des „Beziehungsfaktors“, wenn sie feststellt, dass die Wahrnehmung der Person der Mentorin *„natürlich manchmal auf persönlichen Befindlichkeiten beruht“* (18, 100-100). Neben der Person der Praktikumslehrkraft und dem von den Studierenden wahrgenommenen zwischenmenschlichen Umgang sind das Engagement und die Professionalität der Mentorin für den Lernerfolg der Studierenden von großer Relevanz (vgl. z.B. Hascher 2012a). In diesem Zusammenhang werden Adjektive wie *„engagiert“* (8, 10-10; 16, 66-66; 19, 130-130), *„professionell“* (16, 134-134), *„motiviert“* (ebd.) und *„gut“* (19, 130-130) genannt. Eine Befragte führt die aus ihrer Sicht mangelnde Kompetenz an und findet ihre Praktikumslehrkraft *„einfach nur nett“* (11, 6-6). Eine andere Äußerung spiegelt die subjektive Einschätzung der Professionalität der Praktikumslehrerin ebenso wider; in diesem Fall hinsichtlich der sich an die Unterrichtsstunde anschließenden Nachbesprechung: *„Weil, [...] wenn die, wenn ich finde, die kann mir keine gute Kritik [im Sinne von konstruktiver Kritik; Erg. U. E.] geben, [...] bringt mir die Reflexion und der Austausch und die Nachbesprechungsstunden auch nichts.“* (16, 134-134)

Weiterhin weisen zehn Fundstellen darauf hin, dass der von der Mentorin eingeräumte Freiraum, sich ausprobieren zu können und sich einbringen zu können, eine entscheidende Rolle dafür spielt, das Intensivpraktikum als für die eigene professionelle Entwicklung positiv anzusehen.

„Und ganz viel hängt ein gutes Intensivpraktikum damit zusammen, wie viel man selbst machen darf. (...) Und zwar nicht nur zu unterrichten, sondern auch vorzubereiten und auch selbst an dieser Vielfalt teilnehmen zu dürfen, also auch selbst man wirklich ne Arbeit korrigieren und daraus auch ne Note machen zu dürfen.“ (7, 136-136; vgl. ähnlich u.a. 8, 10-10; 10, 129-129; 15, 112-112; 18, 46-46; 19, 130-130)

So stellt die Praktikumslehrkraft *„eine wichtige Säule im Intensivpraktikum [dar; Erg. U. E.], auf der so viel aufbaut [...]“* (16, 134-134).

Zudem wird als ein bedeutender Faktor für die positive Wahrnehmung des Intensivpraktikums von fünf Studierenden beschrieben, *„dass man [...] so lange noch die Möglichkeit hat, sich dazu [zum Intensiv-*

praktikum; Erg. U. E.] zu entscheiden.“ (12, 116-116)⁹¹ Diese Bedingung wird hervorgehoben, da die Studierenden auf diese Weise eruieren können, wie die Zusammenarbeit im Hinblick auf die genannten Faktoren eingeschätzt wird (vgl. 1, 136-136; 10, 129-129; 12, 124-124; 17, 124-124; 18, 110-110) und sich so für oder gegen ein Intensivpraktikum entscheiden können. Für drei Befragte wird als ausschlaggebender Gelingensfaktor neben der Person und dem Engagement der Praktikumslehrerin auch das Lehrerkollegium und dessen Offenheit und Bereitschaft, Hospitationsmöglichkeiten zu bieten, genannt (vgl. 12, 116-116; 16, 134-134; 18, 110-110).

Drei Befragte heben die Möglichkeit, Erfahrung der verschiedenen Facetten der Tätigkeiten eines Lehrers zu sammeln, als Gelingensbedingung für ein optimales Intensivpraktikum hervor: *„Optimal sieht es aus, wenn man die ganze Vielfalt kennenlernt. Die Vielfalt kennenlernt vom ganzen Schulleben mit allen Facetten, die Vielfalt [...] auch einer Lehrkraft, was die alles selbst tun muss.“ (7, 136-136; vgl. ähnlich auch 12, 118-118; 13, 111-111) Von zwei Studierenden wird die Verpflichtung als positiv herausgestellt, an außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen teilzunehmen: „Und [...] was ich, was ich auch noch toll finde, sind eben diese (.) speziellen (...) ähm Veranstaltungen, die man besuchen muss. Also, dass es Vorschrift ist, weil das bringt einen nur so weiter.“ (12, 118-118; vgl. ähnlich auch 13, 111-111)*

Die Anzahl der Studierenden im Praktikum wird von vier Befragten als ein weiterer Faktor genannt, der für das Gelingen des Praktikums als bedeutend angesehen wird (vgl. 1, 90-90; 4, 114-114; 18, 113-113; 19, 130-130). Die Fundstellen hierzu lassen erkennen, dass die Anzahl von insgesamt zwei Studierenden als optimal empfunden wird:

„Dann (.) glaube ich, [...] soll, also ich glaube, dass zwei Leute als Praktikant sehr, sehr gut ist. Also mehr ist echt blöd. Das läuft irgendwie nicht. Und alleine könnte ich mir auch vorstellen, dass es gar nicht so gut ist, weil man irgendwie so, trotzdem ja vom Mitpraktikanten auch immer Feedback bekommt. Dass einfach noch einmal jemand ist, der hinguckt. Mit dem man auch ein bisschen vertrauter ist. Der (..) vielleicht dann eben noch eine andere Ebene findet, einem Sachen zu sagen.“ (19, 130-130)

In gleicher Weise wird in diesem Kontext angeführt, weniger *„die Möglichkeit [zu haben; Erg. U. E.], [...] in der Lehrerrolle einfach einmal etwas auszuprobieren“ (18, 113-113)*, wenn zu viele Studierende einer Mentorin zugeteilt sind. Als ein weiterer Aspekt, der zum Gelingen des Intensivpraktikums beiträgt, wird von zwei Studierenden die Eigeninitiative genannt, sich selbst in das Praktikum einzu-

⁹¹ Im Verlauf des pädagogisch-didaktischen Praktikums entscheiden sich die Studierenden zusammen mit der Mentorin, ob das Praktikum im Sommersemester fortgeführt und damit zu einem Intensivpraktikum erweitert wird (vgl. http://www.praktikumsamt.mzl.uni-muenchen.de/informationen/faqs/info_intensiv1/intensiv_neu/index.html).

bringen (vgl. 1, 136-136; 16, 66-66). Eine Befragte beschreibt die Notwendigkeit von Eigenengagement, um einen Lernerfolg zu erzielen:

„Ja, da hockt man sich einfach hinten rein und guckt halt zu. Da denke ich mir, das habe ich dreizehn Jahre lang in der Schule gemacht. Das brauch ich jetzt nicht noch einmal im Praktikum machen. [...] also dieser Wille, diese Bereitschaft muss schon noch natürlich auch vom Studenten da sein. Also, ähm wäre ich jetzt so ein Student gewesen, der so, ja, ich hock mich jetzt halt hinten rein, hätte mir das Intensivpraktikum natürlich auch nichts gebracht.“ (16, 66-66)

Das Datenmaterial zu dieser Kategorie verdeutlicht vor allem die herausragende Bedeutung der Praktikumslehrkraft für ein, aus Sicht der Studierenden, gelungenes Intensivpraktikum und zeigt auf, wie sehr die wahrgenommene Effektivität des Intensivpraktikums mit der Person und den professionellen Fähigkeiten der Praktikumslehrkraft zusammenhängt.

Eine Studierende liefert hierzu ein differenziertes Schlussplädoyer: *„ [...] für einen engagierten Studenten, sage ich einmal, und eine engagierte Lehrkraft, wenn die aufeinander treffen (...), ist es [das Intensivpraktikum; Erg. U. E.] eigentlich das Beste, was einem passieren kann.“ (16, 66-66)*

Positive Resonanz, Anregungen und Kritikpunkte

4.6.3

Die Ausführungen zu dieser Kategorie beinhalten auch die Aussagen der Studierenden zum Begleitseminar.⁹² In Bezug auf die Konzeption des Intensivpraktikums an sich lassen sich nur wenige Anregungen und Kritikpunkte erkennen. Lediglich eine Studierende würde das Intensivpraktikum nicht weiterempfehlen (vgl. 5, 150-150), da sie der Meinung ist, es hätte *„mehr gebracht, einfach noch einmal in eine andere Klasse zu gehen über eine längere Zeit und halt drei, wirklich drei Praktika zu machen bei drei verschiedenen Lehrkräften“ (ebd.)*. Die Einordnung des Intensivpraktikums im Studienverlauf – alle Befragte absolvierten ihr Praktikum im 3./4. Semester – wird von den befragten Studierenden positiv bewertet. Als Gründe hierfür werden von drei Studierenden die bereits vorhandene *„gute Basis [...] vom Studium“ (1, 130-130)* und das Vorwissen genannt, das angewandt werden kann (vgl. 4, 64-

⁹² Bei der Kategorienbildung wird das Begleitseminar zwar als eine eigene Kategorie aufgeführt, um einzelne, für die Befragten bedeutende Aspekte aufzugreifen; die Entscheidung, die Aussagen der Studierenden zum Begleitseminar in die Kategorie „Positive Resonanz, Anregungen und Kritikpunkte“ bei der Darstellung der Ergebnisse zu integrieren, kann damit begründet werden, dass die relevante Rolle des Begleitpraktikums im Gesamtkonzept des Intensivpraktikums so anschaulicher verdeutlicht werden kann und die Befunde in einer für den Leser zusammenhängenden und übersichtlichen Art und Weise aufgeführt werden.

64; 6, 142-142). Zudem wird angeführt, dass „*aufgrund der Erfahrung*“ (10, 124-124) ein anderer Blick auf theoretische Inhalte des Studiums möglich wird (vgl. auch 14, 116-116; 19, 132-132). Eine Studierende betont diese positive Wirkung besonders:

„Und die [Veranstaltungen habe ich; Erg. U. E.] auch ganz anders besucht. Und mit viel mehr (.), ja, weiß ich jetzt auch nicht, ob Weitblicke oder, was man auch immer dazu sagen will. Aber halt, man macht das schon wesentlich bewusster und ähm (.), glaube ich, hört die Veranstaltungen auch bewusster.“ (19, 132-132)

Weiterhin thematisieren zwei Studierende, dass es

„schon gut [ist; Erg. U. E.], wenn man bald in das Praktikum geht [...]. Man braucht diesen Realitätsbezug auch recht schnell. Weil ja vielleicht sogar auch schon dann noch manche vielleicht schon merken, dass es doch nicht das Wahre ist oder es eine andere Schulart sein sollte“ (15, 106-106; vgl. ähnlich auch 19, 94-94).

Eine Studierende bewertet die zeitliche Einordnung des Intensivpraktikums zwar positiv, beklagt jedoch gleichzeitig die mangelnde Zeitnähe zu Seminaren, die eine Orientierung hinsichtlich didaktisch-methodischer Umsetzung von Inhalten bieten (vgl. 9, 118-118; vgl. ähnlich 13, 113-113).

Von den Befragten angeführte Anregungen bezüglich des Intensivpraktikums betreffen in erster Linie die Verlängerung von Praxisphasen während des Studiums; von einer Studierenden wird die Lehrerbildung in Österreich als für sie ideal herausgestellt und mit dem Wunsch verbunden, „*dass sich das Intensivpraktikum über das komplette Studium erstreckt*“ (2, 120-120).⁹³ Die Wunschvorstellung einer Studierenden geht so weit, dass ein perfektes Intensivpraktikum in der Art und Weise gestaltet ist, „*ein Semester dafür zu opfern, in Pause zu geben und wirklich ein Schuljahr an die Schule zu gehen. Noch [...] in dieser behüteten Phase*“ (16, 134-134). Weitere Aussagen legen offen, dass sich die Befragten längere Blockphasen innerhalb des Intensivpraktikums wünschen (vgl. u.a. 5, 6-6; 13, 10-10; 14, 114-114; 16, 134-134) und dass „*es [...] viel mehr Praktika geben (sollte; Erg. U. E.)*“ (7, 150-150; vgl. ähnlich auch 11, 114-114; 13, 10-10). Die Äußerungen verdeutlichen, dass sich die Hälfte der Befragten eine quantitative Ausweitung der schulpraktischen Anteile in ihrem Studium wünscht.

Anregungen bzw. Kritik bringen die Studierenden in Bezug auf die Begleitung und die Veranstaltungen zum Intensivpraktikum an (vgl. u.a. 3, 94-94; 10, 131-131; 12, 110-110; 13, 119-119). Zwar

⁹³ Die Grundausbildung der „Pflichtschullehrkräfte“ (Mayr/Posch 2012, S. 35), die den Grundschullehrkräften in Deutschland entsprechen, findet an Pädagogischen Hochschulen statt. Die Ausbildung ist so konzipiert, dass die Studierenden von Anfang an kontinuierliche Praxisphasen in Form von wöchentlichen Praktikumstagen und geblockten mehrwöchigen Praktika absolvieren und „als *fertig ausgebildete Lehrkräfte* entlassen werden können.“ (ebd.; Hervorhebung i. O.)

heben sieben Studierende das Engagement der Dozenten im Begleitpraktikum heraus (vgl. u.a. 6, 102-102; 8, 119-119; 14, 82-82); eine Befragte betont die „*tollen Impulse, [...] die genau eben auf dieses Praktikum abgestimmt waren*“ (6, 90-90) und zwei Teilnehmerinnen am Help&Learn-Projekt, das als besondere Konzeption innerhalb des Intensivpraktikums gewählt werden kann, sehen vor allem das Begleitseminar „*durch die intensive Begleitung*“ (2, 8-8) als großen Gewinn (vgl. auch 4, 78-78); dennoch werden von den übrigen Befragten einige Kritikpunkte thematisiert. So sehen fünf Studierende das dem Intensivpraktikum zugeordnete Begleitseminar als verbesserungswürdig an. Dieses Seminar erfüllt nach Meinung der Befragten den begleitenden Charakter nicht, da es in diesen Fällen als Blockveranstaltung konzipiert ist. Betont wird der Wunsch nach „*so eine(r) Begleitung [...] vielleicht wirklich wöchentlich nicht so einen Block [...], sondern (...) wöchentlich eine Stunde, kleine Gruppen im Seminar. Dass man das nochmal reflektiert, abspricht, vielleicht Stunden vorstellt, was andere gehalten haben*“ (11, 110-110). Im Kontext der Konzeption des Begleitseminars stellen vor allem die Regelmäßigkeit und die kleine Gruppengröße für die Studierenden wichtige Faktoren dar (vgl. u.a. 1, 126-126; 12, 110-110; 14, 114-114; 15, 70-70). In diesem Zusammenhang wird auch der Wunsch zu Inhalten des Begleitseminars geäußert. Als „*Wunschhalte*“ werden schulartspezifische Inhalte (vgl. 9, 124-124), Hinweise zum Umgang mit Praktikumslehrkraft und Schülern (vgl. 1, 88-88), konkrete Fragen zu Erfahrungen aus dem Praktikum, von denen sich weitere Impulse und Anregungen erwartet werden (vgl. 5, 106-106; 11, 110-110; 12, 86-86; 13, 83-83) thematisiert; auch das Kennenlernen verschiedener methodischer Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. 7, 102-102; 14, 84-84) und Hilfen bei der Unterrichtsplanung (vgl. 9, 124-124; 14, 84-84) sowie die Verbindung von Theorie und Praxis (vgl. 4, 80-80; 7, 102-102) werden als Inhalte angeführt. In gleicher Weise äußern die Studierenden den Wunsch nach „*Handreichungen [...], wie man was macht*“ (11, 78-78; vgl. ähnlich auch 16, 96-96) und nach Austausch von Unterrichtsmaterial (vgl. 13, 79-79). Angeregt wird zudem von einer Studierenden, „*dass man eben auch stärker noch einmal so eine Art Supervision daraus [aus dem Begleitseminar; Erg. U. E.] macht. Also, wer hat eine interessante Situation aus der letzten Woche zum Beispiel*“ (17, 90-90). Weiterhin wird die Notwendigkeit der zeitlichen Nähe des Begleitseminars zum Praktikum angeführt:

„Vielleicht wäre es sogar eigentlich besser, wenn man es öfter macht und wenn man es danach [nach dem begleitenden Phase dienstags; Erg. U. E.] macht. (.) Weil es war ja sonst immer Montag, wir hatten das Montagabend. Und dann ist ja quasi wieder eine ganze Woche rum. (.) Und man könnte es ja vielleicht so machen, dass man sagt, dienstags macht man sich Stichpunkte und schreibt sich auch Sachen auf, die man fragen möchte. Und dann geht man in das Seminar. [...].“ (5, 106-106; vgl. 13, 81-81)

Nicht nur die zeitliche Nähe wird thematisiert; die Vorstellung eines, aus Sicht einer Studierenden, idealen Begleitseminars beinhaltet auch inhaltliche Nähe zu Praktikumserfahrungen:

„Viel näher am Praktikum. Also kleiner dann, das waren ja riesen Kurse, [...] also, das waren sehr viele Leute. [...] und ja ganz weit weg von meinen Erfahrungen. (...) Viel mehr Austausch dann vielleicht auch. Da war ja überhaupt kein Austausch zwischen den Erfahrungen von den verschiedenen Studenten. Also das wäre wahrscheinlich super, wenn sich da viel mehr die Erfahrungen von den verschiedenen Schulen und Lehrern (finden würden; Erg. U. E.).“ (15, 70-70)

Diesen Raum für Erfahrungsaustausch wünschen sich alle Befragten für das Begleitseminar (vgl. u.a. 10, 95-95; 13, 79-79; 15, 70-70; 17, 90-90), so „dass man eventuelle Schwierigkeiten mit der Schule oder der Lehrerin besprechen kann“ (13, 79-79; vgl. ähnlich auch 9, 124-124) oder neue Impulse setzen kann, „wenn man im Vornhinein noch einmal mit jemandem außerhalb der Schule auch sprechen kann. [...], weil ich finde immer, dass es ganz wichtig ist, wenn man verschiedene Impulse auch einholt und eben nicht nur einseitig [fo- kussiert; Erg. U. E.]“ (13, 83-83; vgl. ähnlich auch 7, 104-104).

Kritisiert werden auch die Leistungsanforderungen im Seminar. So werden die Bearbeitung des von einer Studierenden als „kleine ABM“ (20, 128-128) bezeichneten schulpädagogischen Leitfadens⁹⁴ oder die umfangreiche Projektdokumentation (vgl. 1, 90-90; 12, 84-84; 20, 86-86) als unangemessen beschrieben, während sechs Befragte den Umfang und Inhalt der Leistungsanforderungen als adäquat betrachten (vgl. u.a. 2, 90-90; 5, 108-108; 9, 128-128) bzw. drei diese als nicht sehr anspruchsvoll beschreiben (vgl. 3, 72-72; 13, 87-87; 14, 88-88). Diese Aussagen legen die Vermutung nahe, dass die Leistungsanforderungen von Begleitseminar zu Begleitseminar variieren; dies wird durch die Aussage einer Befragten bestätigt. Sie kritisiert die von den Begleitseminaren abhängigen unterschiedlichen Anforderungen und plädiert dafür, dass sie „irgendwie angeglichen werden“ (15, 74-74). Zwei Befragte wünschen sich außerdem eine bessere Koordination des Begleitseminars, der Anforderungen und der Umsetzung der Vorgaben im Intensivpraktikum (vgl. 1, 88-88; 7, 100-100). Eine Studierende sieht ein Seminar zur Begleitung des Intensivpraktikums als irrelevant an; für sie spielen die Praktikumslehrkraft und die Nachbesprechungen eine entscheidende Rolle, da „man ja immer eher allgemein [lernt im Begleitseminar; Erg. U. E.]“ (16, 94-94). Während eine Befragte die Hospitation eines Dozenten als wenig gewinnbringend hinsichtlich ihrer professionellen Entwicklung erachtet (vgl. 18, 108-108), wünschen sich andere häufigere Hospitationen von Dozenten, „weil das Feedback einfach noch einmal ein anderes ist, als das von der Lehrerin“ (3, 94-94; vgl. ähnlich auch 10, 121-121). Weiterhin wird eine intensivere Zusammenarbeit von Dozenten, Praktikumslehrkraft und Studierenden angeregt (vgl. u.a. 3, 98-98; 14, 124-124; 17, 118-118). In diesem Kontext bemängeln

⁹⁴ Vgl. Kapitel 4.5.2.

die Befragten, dass zwar Vorgaben des Praktikumsamts hinsichtlich des Tätigkeitsfeldes im Intensivpraktikum bestehen, diese jedoch von ihrer Mentorin nicht (vgl. 3, 94-94) bzw. unterschiedlich umgesetzt werden (14, 124-124). Vorgeschlagen wird, „*dass einfach so ein gewisser Grundsockel [gefordert wird; Erg. U. E.], [...] was sozusagen die (...) die Topics sind, was jeder Lehrer selber entscheiden kann, wie er das macht*“ (14, 124-124). Weiterhin wird von den Befragten die Bedeutung betont, als Lehrer bei den Schülern vorgestellt zu werden (vgl. auch Kap. 4.4.1). Da für die professionelle Entwicklung die Praktikumslehrkraft eine entscheidende Rolle spielt, regen zwei Studierende an, die Rückmeldungen der Praktikanten noch mehr wahrzunehmen (13, 119-119; 18, 100-100); für eine Befragte stellt sich die Frage: „*Was passiert mit diesen Fragebögen? Was passiert mit unseren Meinungen dazu?*“ (13, 119-119) Zudem wird die Abschlussveranstaltung des Praktikumsamts mit langatmigen Nachbesprechungen kritisiert, in denen in Großgruppen Erfahrungen geschildert werden (vgl. 10, 121-121; 13, 119-119). Neben diesen, vor allem die Begleitung des Intensivpraktikums betreffenden Aspekten thematisieren die Befragten Punkte, die sie als besonders relevant für das Gelingen des Intensivpraktikums ansehen (vgl. auch Kap. 4.6.2). In diesem Zusammenhang regen die Studierenden an, folgende Vorgaben im Intensivpraktikum beizubehalten bzw. diese zu erweitern: ständiges Eingebundensein in unterrichtliche Tätigkeiten sowie Teilnahme an und Gestaltung außerunterrichtlicher Veranstaltungen (vgl. u.a. 8, 171-171; 9, 178-178; 10, 121-121). Darüber hinaus betont eine Befragte die Relevanz sowohl der Begleitung eines Lehramtsanwärters im Schuleinsatz als auch im Seminar⁹⁵ sowie die Hospitation in anderen Klassen „*als festen Bestandteil [...] einfach, um noch einmal die Eindrücke noch einmal relativieren zu können, die man aus seiner eigenen Klasse hat, auch noch einmal zu sehen, wie machen das denn andere Lehrer. [...] weil sonst habe ich ja ein Jahr lang ja nur eine Person gesehen.*“ (10, 118-118.)

In gleicher Weise wird die Notwendigkeit der verpflichtenden Anforderungen als positiv herausgestellt und angeregt, diese beizubehalten (vgl. z.B. 6, 138-138; 9, 178-178).

Im Kontext mit Anregungen und Kritikpunkten wurden die Studierenden nach der Intention der Interviewteilnahme befragt. Dabei lassen sich folgende vier Argumentationslinien erkennen:

- (1) Hervorheben der positiven Erfahrungen im Intensivpraktikum und die Perspektive auf Beweis der „*Wirksamkeit*“ (1, 144-144) dieser Praktikumsform durch das Forschungsprojekt

⁹⁵ Vgl. Kapitel 4.2.5.

der Autorin (vgl. ebd.; 6, 156-156; 8, 177-177; 13, 121-121; 15, 116-116; 18, 114-114; 19, 142-142; 20, 130-130) sowie der Hoffnung, es

„mit der Arbeit [Forschungsprojekt der Autorin; Erg. U. E.] das so hinzukriegen, dass man das [Intensivpraktikum; Erg. U. E.] eventuell sogar ausbaut. Also, dass man auch parallel zum Studium dieses Intensivpraktikum so noch einmal so ein bisschen aufbohrt, ein bisschen erweitert. Weil es einfach den Studenten die Möglichkeit gibt, ähm noch ein bisschen tiefer in das Ganze reinzugucken“ (20, 130-130).

- (2) Detailliertere und differenziertere Aussagen zum Intensivpraktikum in der Interviewsituation im Gegensatz zum Ausfüllen des vom Praktikumsamt vorgegebenen Online-Fragebogens⁹⁶ treffen zu können (vgl. 3, 102-102; 4, 126-126; 5, 155-155; 13, 121-121; 16, 144-144; 17, 128-128),
- (3) Möglichkeit, konkrete Anregungen zur Verbesserung des Intensivpraktikums und der damit verbundenen Begleitveranstaltungen vorbringen zu können (vgl. 2, 130-130; 7, 152-152; 12, 122-122; 16, 144-144; 17, 128-128) und
- (4) Einnehmen eines Perspektivenwechsels im Hinblick auf Unterstützung bei einem Forschungsprojekt (vgl. 10, 133-133; 11, 118-118; 14, 126-126; 16, 144-144; 19, 142-142).

⁹⁶ Seit dem Schuljahr 2009/10 wird zur Evaluation der Betreuungsqualität der Mentoren und/oder der Praktikumschule ein Online-Fragebogen eingesetzt, der noch um spezielle, die Situation im Intensivpraktikum besonders berücksichtigende Fragen sowie um eine freie Rückmeldung („Was möchten Sie uns sonst noch sagen?“) ergänzt wurde (vgl. Schlegel 2013a).

5 DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK

In der folgenden Zusammenfassung werden die bisher dargestellten Ergebnisse resümiert und vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsbefunde sowie der in den Kapitel 1 und 2 dargestellten theoretischen Grundlagen eingeordnet und diskutiert. Im Anschluss daran wird die im Forschungsprojekt angewandte Methodik kritisch reflektiert, ein Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf gegeben sowie Anregungen für die Gestaltung und Verortung Schulpraktischer Studien aufgezeigt.

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Das Intensivpraktikum bietet aufgrund seiner Konzeption vielfältige Möglichkeiten, die Anforderungen des Lehrerberufs als zu bearbeitend zu erfahren. Die zentrale Herausforderung in der ersten Phase der Lehrerbildung stellt für die Studierenden die „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (Mandl/Gerstenmaier 2000, S. 11) dar. Im Intensivpraktikum sammeln Studierende konzentrierte Erfahrungen, die es ermöglichen, das universitär erworbene Wissen in Beziehung zum Können zu setzen und der Entwicklung trägen Wissens entgegenzuwirken. Neben dieser, die erste Phase der Lehrerbildung betreffenden Herausforderung, sind die immer vielschichtiger und komplexer werdenden Anforderungen zu nennen, die an künftige Lehrpersonen in Bezug auf die gesellschaftlichen Ansprüche herangetragen werden. Zudem zeigen sich Herausforderungen im Umgang mit von Unsicherheiten geprägten täglichen Unterrichtssituationen, für die keine rezeptartige Anleitung vorliegt sowie die Schwierigkeit, individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen in Einklang bringen zu müssen. Aus der vorliegenden qualitativen Studie lassen sich Erkenntnisse ableiten, inwieweit das Intensivpraktikum dazu beitragen kann, diese Anforderungen des Lehrerberufs und somit auch die der zweiten Phase der Lehrerbildung zu verdeutlichen, sie im Hinblick auf die eigene Person zu reflektieren und als bearbeitbare Herausforderungen wahrzunehmen (vgl. Keller-Schneider 2010b, 2011), um auf diese Weise eine „eine akzeptable Anfangsprofessionalität“ (Sigel 2011, S. 61) grundzulegen.

Die folgende Diskussion bezieht die Ergebnisse der Studien von Schlegel (vgl. ebd. 2013a) und Sigel (ebd. 2011) zum Intensivpraktikum mit ein; explizit wird jedoch in diesem Zusammenhang nur auf divergierende bzw. diskussionswürdige Befunde aus beiden Erhebungen verwiesen, da die

Forschungsergebnisse in weiten Teilen vom Datenmaterial der vorliegenden Studie gestützt werden.⁹⁷

Professionsrelevante Erfahrungen im Intensivpraktikum

Die folgenden Ausführungen nehmen Bezug auf die Kapitel 2.5.2, 4.2.1, 4.2.2, 4.2.4, 4.2.5, 4.2.6, 4.2.7 und 4.2.8. und fokussieren die Beantwortung der ersten Forschungsfrage:

- 5.1.1 Inwieweit bietet das Intensivpraktikum die Gelegenheit, Erfahrungen zu sammeln, die im Hinblick auf eine Professionalisierung relevant sind?

Die Erwartungen der Hälfte der befragten Studierenden an das Intensivpraktikum stimmen mit den Forschungsbefunden zu Erwartungen an Praktika im Allgemeinen überein. Die Vorbereitung für die spätere Berufstätigkeit (vgl. Moser/Hascher 2000; Sacher 1988), das Feststellen einer Eignungsbestätigung sowie die Möglichkeit, Kompetenzen unter Beweis zu stellen bzw. einen möglichst großen Lerneffekt in Bezug auf das Unterrichten zu erfahren, werden als für Studierende besonders bedeutende Erwartungen herausgestellt (vgl. Alexander et al. 1992; Hascher/Moser 2001; Krüger et al. 1988). Studierende erhoffen sich von erfahrenen Lehrpersonen Tipps und Hinweise zum Unterricht zu erhalten (vgl. Hascher 2006b; Schreder 2006). In der vorliegenden Studie wird zudem deutlich, dass die Relationierung von Theorie und Praxis im Hinblick auf Erwartungen keine Rolle spielt; von den Studierenden werden in Bezug auf das Intensivpraktikum „*sehr viel Praxiserfahrung*“ (1, 144-144) und vielfältige Möglichkeiten, sich auszuprobieren erwartet und nicht die Möglichkeit, Wissenschaftswissen und Handlungswissen zueinander in Beziehung zu setzen. Es zeigen sich Analogien zu den Ergebnissen der von Hascher 2007 durchgeführten Studie „Lernen im Praktikum und in Stellvertretungen (LIPS)“. „Erwartungen an das Praktikum erweisen sich ausschließlich als Erwartungen praktischer Art“ (Hascher 2007, S. 166). Die Studierenden hoffen, Er-

⁹⁷ Sigel wertete in einer qualitativen Studie sowohl Praktikumsberichte der Teilnehmer am Intensivpraktikum als auch Feedback-Äußerungen der Praktikumslehrkräfte aus den Jahren 2006 bis 2008 aus (vgl. Sigel 2011). Weitere Ergebnisse zum Intensivpraktikum liegen durch die quantitative Erhebung von Schlegel vor, der zu drei Erhebungszeiträumen (2010 mit Befragung von Studierenden und Lehrkräften mit Intensivpraktikum in den Schuljahren 2006/2007, 2007/2008 und 2008/2009 und nach Ablauf der Schuljahre 2009/10 und 2010/11) Befragungen durchführte (vgl. Schlegel 2013a).

fahrungen zu sammeln, sich an der Mentorin in Bezug darauf zu orientieren, was in der Praxis funktioniert und sich selbst in methodisch-didaktischem Bereich weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang könnte das Risiko bestehen, dass Studierende „zu einer unreflektierten Haltung gegenüber Erfahrungswissen und den Kontexten, in denen Erfahrungen stattfinden“ (Hasscher 2005b, S. 41) verleitet werden. Dass das Intensivpraktikum jedoch durchaus einen Raum bieten kann, um den komplexen Zusammenhang zwischen Wissen und Können zu verdeutlichen, wird bei der Beantwortung der vierten Forschungsfrage deutlich.

Die Befragten stellen besonders die Erwartung heraus, Einblicke in Bereiche des Lehrerberufs zu erhalten, die in anderen Praktika verwehrt bleiben.⁹⁸ Die von den Studierenden angeführten Erwartungen bestätigen sich im Intensivpraktikum und werden in einigen Fällen sogar übertroffen.

Vereinzelt gibt das Datenmaterial auch Hinweise darauf, dass die Befragten in Abhängigkeit von persönlicher Einstellung (z.B. generell wenige Erwartungen an alles Neue zu haben) keine Erwartungen an das Intensivpraktikum haben. Auch lassen sich divergierende Erfahrungen im Vergleich zu den Erwartungen finden. Diese differierenden Erfahrungen hängen mit den Mentoren zusammen, deren Lehrerpersönlichkeit nicht mit der eigenen Vorstellung von einer vorbildlichen Lehrerpersönlichkeit übereinstimmen. Zudem führen die Befragten als weitere Begründungen für die Divergenzen zu geringes Gefördert- und Gefordert-Werden sowie wenig konstruktives Feedback der Mentoren an; in einem Einzelfall entspricht das eigene Verhalten in bestimmten Situationen im Praktikum nicht dem erwarteten. Bedenken gegenüber dieser Praktikumsform werden hinsichtlich der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Mentoren und Studierenden wie auch zwischen den Kommilitonen untereinander genannt, diese Beziehungen spielen aufgrund der Dauer des Praktikums eine besonders relevante Rolle. Weiterhin werden in diesem Zusammenhang Bedenken geäußert, zu wenig unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten kennenlernen zu können, da sich die Anzahl der Praktika während des Studiums aufgrund des Intensivpraktikums auf zwei verringert (vgl. Kap. 1.1.4).

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage, dass die Konzeption des Intensivpraktikums durch die besondere Struktur (vgl. Kap. 1.1.4) eine Kontinuität und Intensität

⁹⁸ Vgl. auch Kap. 5.1.5.

von Erfahrungen in den einzelnen Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (vgl. KMK 2004 i. d. F. von 2014) ermöglicht.

Die Konzeption bietet die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, sich als Person einzubringen und eine Veränderung zu durchleben, die durchaus auch mit der Überwindung von Schwierigkeiten oder mit der Bearbeitung von Herausforderungen verbunden sein kann. Authentische und situationsgebundene Lernkontexte werden auf diese Weise ermöglicht (vgl. Bach 2013; Sigel 2011).

So geben die Studierenden an, dass der höhere Zeitfaktor zu mehr Möglichkeiten führt, Erfahrungen beim Durchführen eigener Unterrichtsstunden zu sammeln; daraus resultieren mehr Feedback der Mentoren und im Rückschluss eine höhere Wahrscheinlichkeit, dieses Feedback für Selbstreflexion zu nutzen. Weiterhin nennen die Studierenden die Kenntnis der Strukturen innerhalb der Klasse wie die Kenntnis von Regeln oder Ritualen als relevanten Faktor, um sich auf Erfahrungen einlassen zu können. Auch die bessere Einschätzung der Schüler hinsichtlich der methodischen und didaktischen Umsetzung von Unterrichtsinhalten sowie in Bezug auf Verhaltensreaktionen der Schüler werden beschrieben; dies wiederum führt dazu, dass sich die Studierenden auf ihre individuellen Entwicklungsbereiche konzentrieren können. So werden eigene Stärken wie auch Schwächen wahrgenommen, Anforderungen an die Person erkannt und eingeschätzt, ob sie bewältigt werden können (vgl. Keller-Schneider 2010b, 2011).

Darüber hinaus lassen sich Stärken und Schwächen der Schüler bewusster wahrnehmen und bei der Planung der Unterrichtsstunden miteinbeziehen. Diese aktive Auseinandersetzung mit Herausforderungen trägt dazu bei, dass Erfahrungen nicht oberflächlich bleiben. Durch die vielfältigen, intensiven Erfahrungen und – damit verbunden – die bessere Einschätzung der Bedingungen von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten werden Situationen generiert, die es ermöglichen, nicht nur intuitiv zu reagieren und auf die subjektiven Theorien aus eigener Schulzeit zurückzugreifen. Vielmehr gelingt es, aus der Übervertrautheit und Handlungssicherheit, die auf einen „biographisch bedingten Konservatismus“ (Herzog/von Felten 2001, S. 21) zurückzuführen sind, herauszutreten und sich offen dem Unerwarteten auszusetzen. Dies ist möglich, da „Unsicherheitsfaktoren“ wie unbekannte Schüler und Praktikumslehrer, auf die es sich einzustellen gilt, für die Studierenden entfallen, sodass eine Konzentration, ein Waches-Bei-der-Sache-Sein und ein waches Bei-Sich-Sein, wie Volpert es für eine das Lernen fördernde Haltung fordert (vgl. Volpert 2003), grundgelegt wird.

In gleicher Weise bietet das Intensivpraktikum durch die mit der Konzeption verbundenen Vorgaben die Gelegenheit, Erfahrungen in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern des Lehrerberufs sowie im Ablauf innerhalb eines Schuljahres zu sammeln und so zu erkennen, dass der Lehrerberuf mit

mehr verbunden ist als nur mit dem Bereich des Unterrichts. In diesem Zusammenhang werden von den Studierenden Erfahrungen des großen Aufwands im Hinblick auf die Stundenvorbereitung, die Anstrengung, Unterricht über einen gesamten Vormittag hinweg halten zu müssen, die Zeitintensität von Elternarbeit und der Organisationsaufwand außerschulischer Veranstaltungen sowie der Aufwand administrativer Aufgaben genannt. Vor allem die eigenständige Durchführung einer außerschulischen Veranstaltung sowie die Beteiligung an Elterngesprächen wie auch die Gestaltung eines Tagesordnungspunktes an einem Elternabend statt der reinen Teilnahme an diesem fordert von den Studierenden die Bereitschaft, sich auf Neues, für sie Unbekanntes einzulassen. Auch diese Erfahrungen in außerunterrichtlichen Bereichen, die eine wichtige Komponente des Lehreralltags darstellen, bieten die Grundlage dafür, sich aktiv einbringen und engagieren zu können und dadurch Lernprozesse im Hinblick auf die eigene professionelle Entwicklung zu initiieren. Die Befragten müssen sich mit diesen Anforderungen aufgrund der Vorgaben des Praktikumsamts auseinandersetzen und nehmen sie als Herausforderungen an, die bearbeitet werden können. So besteht die Möglichkeit, dass Erfahrungswissen generiert wird (vgl. Böhle 2003; Keller-Schneider 2011).

Annähernd die Hälfte der befragten Studierenden nimmt das Intensivpraktikum als einen „Schonraum“ wahr, in dem die Möglichkeit zum „Experimentieren“ gegeben wird. Experimentelles Denken und situatives Lernen zu fördern, stellt nach von Felten/Herzog 2001 eine wichtige Funktion Schulpraktischer Studien dar (vgl. ebd.). Die Erfahrungen des Ausprobierens und der daraus resultierenden größeren Fehlerwahrscheinlichkeit bzw. der möglichen Diskrepanz zwischen dem Erwarteten und dem tatsächlich Eintretenden können zu einem learning by doing (vgl. Kap. 2.5.4) führen. In diesem Zusammenhang wird von den Befragten die für den Lernprozess wichtige Rolle der Mentorin angeführt, die den Gestaltungsspielraum bzw. -freiraum zulässt.

Nicht nur in diesem Bereich betonen die Studierenden die Bedeutung der Praktikumslehrperson für ihre Erfahrung. Vor allem die Vorbildrolle der Mentorin im Hinblick auf die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) wird in diesem Zusammenhang herausgestellt und von einem Großteil der befragten Studierenden als nachahmenswert empfunden, sodass die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den empirischen Befunden übereinstimmen, welche das Imitationslernen von Handlungsweisen und Verhalten der Studierenden in Praktika bestätigen (vgl. u.a. Alexander et al. 1992; Bach et al. 2010; Fried 2003, Kümmel/Uhle 1982; Moser/Hascher 2000; Stadelmann 2006). Gerade hinsichtlich der Adaption unterrichtlicher und erzieherischer Fertigkeiten und besonders aufgrund der Dauer des Intensivpraktikums scheint es von großer Relevanz zu sein, dass Studierende die Gelegenheit zur Hospita-

tion bei anderen Lehrpersonen erhalten, um die Modellfunktionen weiterer Lehrer in Betracht ziehen zu können. Die Befragten berichten über vielfältige Erfahrungen durch die Hospitation in unterschiedlichen Klassenstufen, die in Bezug auf Unterrichtsmethodik, Unterrichts- und Erziehungsstil wie auch Lehrerpersönlichkeit Fragen aufwerfen. Zudem wird von einer Studierenden das Erkennen unterschiedlicher Ansprüche an Methodik und Didaktik in verschiedenen Jahrgangsstufen als eine neue Erfahrung beschrieben.

Zusätzlich zu diesen Erfahrungen im Bereich der Hospitation führt die Kooperation mit Kommilitonen über die Dauer eines Schuljahrs zu neuen Erfahrungen im Hinblick auf das Team-Teaching. Neben dem Beobachten ihrer Mentorin oder anderer Lehrkräfte bieten die Gespräche mit den Mentoren im Intensivpraktikum die Möglichkeit, einen Einblick in Erfahrungen, Hintergründe und Überlegungen der Lehrperson sowohl im Bereich Unterrichten und Erziehen als auch im Bereich Innovieren zu gewinnen. Die Studierenden berichten vor allem von für ihre professionelle Entwicklung relevanten Gesprächen über die Elternarbeit. In der vorliegenden Studie wird jedoch auch deutlich, dass Studierende die Vorbildrolle ihrer Mentoren im Hinblick auf die eigene professionelle Entwicklung durchaus differenziert betrachten und die Schwerpunktsetzung in der Professionalisierung in Abhängigkeit von der Persönlichkeit sehen.

Abschließend kann in Bezug auf die erste Fragestellung festgestellt werden, dass das Intensivpraktikum aufgrund seiner strukturellen Vorgaben und seiner konzeptionellen Rahmung den Studierenden vielfältige Möglichkeiten bietet, für die eigene professionelle Entwicklung relevante Erfahrungen zu sammeln.

Im Folgenden wird auf Basis der Ergebnisse diskutiert, ob die Studierenden im Intensivpraktikum zu einer reflexiven Haltung den gesammelten Erfahrungen gegenüber angeregt werden, sodass eine reflektierte Anpassung an die vorherrschende Praxis der Praktikumssituation erfolgt und nicht nur „Oberflächenmerkmale des Unterrichts“ (Büschner 2004, S. 251) wahrgenommen werden. Die Konzeption per se bietet lediglich den Rahmen, den die Beteiligten auf universitärer wie auf schulischer Seite in der Art und Weise füllen müssen, damit eine professionelle Entwicklung der Studierenden möglich wird. Zudem muss dieser Rahmen als Grundlage für eine Entwicklung von den Studierenden aktiv und mit einer Neugierde in Eigeninitiative im Sinne eines Angebot-Nutzungs-Modells genutzt werden (vgl. Helmke 2014). Inwieweit die Befragten die Erfahrungen im Intensivpraktikum verarbeiten, Herausforderungen annehmen und bearbeiten und somit für die subjektive professionelle Entwicklung nutzen, wird mit der zweiten Forschungsfrage geklärt.

Verarbeitung von Erfahrungen im Hinblick auf die subjektive professionelle Entwicklung

Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf die Kapitel 4.2.3, 4.3 und 4.5; die zweite Forschungsfrage steht hierbei im Mittelpunkt der Diskussion:

5.1.2. Wie werden Wahrnehmungen und Erfahrungen im Intensivpraktikum im Hinblick auf die subjektive professionelle Entwicklung verarbeitet?

Die Vielfalt und Intensität der Erfahrungen im Intensivpraktikum schärft bei den Studierenden das Bewusstsein für die multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufs und dafür, über die komplexen Tätigkeitsfelder einer Lehrperson nachzudenken, welche sich in den Kompetenzen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren widerspiegeln (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) und im Kompetenzbereich 3 „Erfassen und Mitgestalten zentraler Aufgaben des Lehrerberufs“ in Bezug auf die Standards für Schulpraktische Studien abgebildet werden (vgl. Weyland et al. 2015). Zwei Drittel der Befragten führen an, zu bewusstem Nachdenken über den Kompetenzbereich des Erziehens und den damit verbundenen Ansprüchen an den Lehrer angeregt worden zu sein. Besonders hervorgehoben werden die Herausforderungen der Elternarbeit und die Anforderung, soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse zu gestalten. In gleicher Weise nennt mehr als die Hälfte der Befragten die mit dem Unterrichten verbundenen Anforderungen aufgrund der Komplexität der Vor- und Nachbereitung als Motor für bewusstes Nachdenken. Weiterhin initiiert die Erfahrung von Anforderungen in Bezug auf den Bereich der Organisation wie auch auf die Dokumentationspflicht der Lehrperson ein explizites Nachdenken der Studierenden. Die Kontinuität der Erfahrungen führt außerdem zu einem Bewusstsein für die besonderen Belastungen des Lehrerberufs und für die Notwendigkeit, eine professionelle Distanz im Hinblick auf die von verschiedenen Seiten an den Lehrer herangetragenen Ansprüche einzuhalten. In einem Einzelfall wird von Überforderung gesprochen, den multidimensionalen Ansprüchen gleichzeitig gerecht werden zu können.

Gerade diese vielfältigen Anforderungen, die an eine Lehrperson gestellt werden und mit denen die Studierenden als Beobachter oder als Akteure konfrontiert werden, erfordern eine reflexionsorientierte Kontextualisierung durch die Mentoren. Studierende können nicht wie ihre Praktikumslehrer auf ein Erfahrungsrepertoire zurückgreifen, und es „gelingt [...] häufig nur unzureichend, ihre Erfahrungen sinnvoll in bestehende kognitive Strukturen einzuordnen“ (Arnold et al. 2011, S. 102). Studierende können lediglich auf eigene aktive Erfahrungen im Orientierungspraktikum – hier allerdings nur ansatzweise – und im Intensivpraktikum zurückgreifen. Damit die gesammelten Erfahrungen kein Widerfahrnis und damit mit Passivität verbunden bleiben (vgl. Fauser 2004), müssen

diese angeleitet durch Reflexion mit Bedeutung und Sinn verbunden werden, um eine „wertvolle Ressource alltäglichen Lehrerhandelns“ (Leonhard/Bolle 2015, S. 42) darzustellen. Das Datenmaterial lässt jedoch erkennen, dass in Gesprächen zu „Anforderungen des Lehrerberufs“ mit Mentoren wenig theoriebezogen reflektiert wird, sondern von der Praktikumslehrkraft in diesen Gesprächen eher auf Tipps und Tricks zurückgegriffen wird, die auf subjektiven Erfahrungen basieren. Dieses Procedere beschreiben die Studierenden auch in Bezug auf Unterrichtsnachbesprechungen. Zwar geben fast alle Befragten an, sich während des Intensivpraktikums eigener Stärken und Schwächen bewusst geworden zu sein; dieses Bewusstsein bedarf aber eines konstruktiven Feedbacks, um einen Lernprozess im Hinblick auf eine professionelle Entwicklung zu inszenieren und weitere Impulse für Selbstreflexion zu geben. Stärken nehmen die Studierenden vor allem in den Bereichen Persönlichkeit, Werthaltungen und Einstellungen wahr. In diesem Kontext werden Geduld, Anstrengungsbereitschaft, Strukturiertheit, Empathie, natürliche Autorität und Präsenz vor der Klasse genannt. Schwächen betreffen in gleicher Weise diese Bereiche. Mangelnde Diplomatie, fehlende Distanzierungsfähigkeit, fehlende Kritik- und Konfliktfähigkeit, Ungeduld, Unsicherheit und fehlende Autorität führen die Befragten in Bezug auf eigene Schwächen an. Zudem ist sich die Hälfte der Studierenden ihrer Schwächen im fachlichen und methodisch-didaktischen Bereich bewusst. Das Datenmaterial verdeutlicht, dass nahezu alle Befragten Feedback zu den von ihnen wahrgenommenen Stärken und Schwächen erhalten und dieses auch als Unterstützung für ihren Entwicklungsprozess wahrnehmen; dieses Ergebnis findet sich auch bei der Fragebogenerhebung zum Forschungsprojekt „Lernen im Praktikum (LIP)“, in der Rückmeldungen oder das Verhalten der Mentoren für die Studierenden eine relevante Lernquelle darstellen (vgl. Hascher/Moser 1999, 2001; Moser/Hascher 2000). Es kann vermutet werden, dass besonders durch die lange Dauer des Praktikums das Feedback, das Verhalten und die Haltung der Mentoren eine große Rolle im Lernprozess der Befragten spielen.

Die von den Studierenden wahrgenommenen positiven Effekte stimmen mit den Effekten überein, die auch andere Forschungsbefunde belegen (vgl. Hattie/Timperly 2007; London 2003; Strahm 2008). Diese Wahrnehmung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in sieben Fällen aus Sicht der Studierenden Feedback in Form von Tipps gegeben wird und sich Mentoren auf ihr persönliches knowing how beziehen, eigene „best practice“-Erfahrungen an Studierende weitergeben und Entscheidungen nicht mit theoretischen Bezügen begründen. Dies ist ein Phänomen, das bereits in früheren Studien aufgefallen ist (vgl. Fitzner 1979; Kelchtermans 1996; Terhart et al. 1994). Die Ergebnisse eines Teilprojekts zum Modellversuch der Pädagogischen Hochschule Weingarten zu verlängerten Praxisphasen „Praxisjahr Biberach“ verdeutlichen, dass Mentoren „nach eigenen

Angaben vorwiegend auf eigene Erfahrungen aus der Lehrerausbildung und nicht auf theoretisch fundierte Konzepte zurück[greifen]“ (Schnebel 2012a, S. 175). Das vorliegende Datenmaterial gibt allerdings keinen Aufschluss darüber, ob dieses Expertenwissen als implizites Wissen nicht theoriebezogen artikuliert werden kann (vgl. Berry/Broadbent 1984; Bromme 1992)⁹⁹ bzw. ob Studierende als Novizen bzw. fortgeschrittene Anfänger auf dieser Ebene Expertenwissen nicht aufnehmen, sondern lediglich auf Alltagswissen und persönliche Betroffenheit sowie auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurückgreifen können. Daraus ergibt sich ein Sender-Empfänger-Problem (vgl. Bromme 1992). Dieses „Kompetenzgefälle zwischen Mentoren und Studierenden wird vor allem dadurch aufgefangen, dass die Mentoren den Studierenden erklären, wie es geht bzw. gehen kann“ (Schnebel 2009, S. 90). Das Wissen wird auf diese Weise in Form von Tipps oder Rezepten in Unterrichtsnachbesprechungen weitergeben, sodass reflexive Lernprozesse nicht angeregt, sondern Konzepte der Mentoren unreflektiert übernommen werden, da diese „funktionieren“ (vgl. u.a. Borko/Mayfield 1995; Eder 1999; Feiman-Nemser/Buchmann 1987; Griffin 1989; Schnebel 2009; Schüpbach 2007). Der Bezug zum Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept in Anlehnung an Neuweg, bei dem implizites Wissen und Können im Mittelpunkt steht, das nicht artikuliert werden kann, lässt sich in diesem Zusammenhang herstellen (vgl. Neuweg 2004b; vgl. Kap. 2.3.2.2). Die professionelle Lehrperson erscheint als eine „black box der Relationierung und Kontrastierung handlungstheoretisch ausdifferenzierter Wissenstypen, in die es hineinzublicken gilt“ (Dewe et al. 1992, S. 83). Thematisch beziehen sich die Nachbesprechungen, so wird in der vorliegenden Studie deutlich, besonders auf Aspekte der Lehrerpersönlichkeit, auf methodische Entscheidungen, auf Unterrichtsplanung sowie auf Entwicklungen der Studierenden während des Schuljahrs in Bezug auf individuelle Schwächen. Lediglich eine Mentorin bezieht sich in der Nachbesprechung konkret auf die Qualitätsmerkmale guten Unterrichts (vgl. z.B. Helmke 2014; Meyer 2011), sodass sich im thematischen Bereich Übereinstimmungen zur Studie von Schnebel zu Unterrichtsbesprechungen innerhalb des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ finden lassen (vgl. Dieck et al. 2010; Schnebel 2012a). Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass bei den Gesprächsinhalten in Unterrichtsnachbesprechungen nur marginal Bezug auf die Theorie genommen wird (vgl. Schnebel 2012a). Eine Verbindung der unterrichtlichen Praxis zu didaktischen und pädagogischen Theorien ist auch bei der vorliegenden Studie kaum zu finden; in einem Einzelfall kritisiert die Mentorin die Theorie

⁹⁹ Vgl. auch Kapitel 2.4.1.3.

sogar als utopisch. In diesem Zusammenhang wird von den Studierenden das Feedback der Universitätsdozenten zu Unterrichtsstunden besonders geschätzt, da „*das Fachliche*“ (17, 44-44) als ein neuer Aspekt hinzukommt.

Von der Hälfte der Studierenden wird jedoch betont, von ihrer Mentorin konstruktives Feedback erhalten zu haben, das vor allem wegen des vertrauten Verhältnisses, das während des Schuljahres aufgebaut werden kann, akzeptiert wird. Weitere Akzeptanzfaktoren sind der Vorbildcharakter der Mentorin in Bezug auf angebrachte Reflexionspunkte und ihre Kritikfähigkeit. Divergierende Vorstellungen zu Unterricht und Erziehung führen bei zwei Studierenden dazu, das Feedback der Mentorin nicht akzeptieren zu können. Vor allem der Zeitfaktor wird von den Studierenden in Bezug auf Feedback als besonders relevant angeführt. Das kontinuierliche Feedback der Mentoren über ein Schuljahr hinweg und die Möglichkeit, die Feedback-Punkte in folgenden Unterrichtsstunden umsetzen zu können, stellen für die Befragten die entscheidende Grundlage für Selbstreflexion dar. Die Studierenden nehmen eigene Schwächen in Bezug auf die professionelle Entwicklung als Herausforderungen wahr, die bearbeitet werden können. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie offenbaren zwar, dass Handlungsmöglichkeiten durch das Feedback der Mentorin in Unterrichtsnachbesprechungen aus Sicht der Befragten verbessert werden; eine Unterrichtsnachbesprechung im Sinne einer Beratung, welche die Studierenden zu selbstständiger Lösung des Problems anhält und eigenständig Lösungsmöglichkeiten entwickeln lässt, findet jedoch nicht statt.

Nicht nur Feedback kann eine Grundlage für Selbstreflexion schaffen; auch Beobachtungen im Intensivpraktikum, die über bloßes Wahrnehmen hinausgehen, initiieren Lernprozesse. Das Datenmaterial verdeutlicht jedoch, dass die Beobachtung während des Intensivpraktikums lediglich von zwei Mentoren durch dezidierte Beobachtungsaufträge (vgl. z.B. Schlegel 2013b) angeleitet und systematische Beobachtung nur in zwei Fällen realisiert wird. Unsystematische Beobachtung beschränkt sich auf die Wahrnehmung von Oberflächenmerkmalen des Unterrichts sowie der Lehrer-Schüler-Interaktion und führt dazu, dass Studierende in ihre Schülerrolle zurückfallen, auf subjektive Theorien ihrer Schulzeit zurückgreifen und Bezüge zu Lehrern aus ihrer Schulzeit herstellen. Das Potential, das die Konzeption des Intensivpraktikums bietet, wird im Bereich der Beobachtung als Grundlage für Selbstreflexion nicht ausgeschöpft. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen Analogien zu Befunden der Studie von Büschner 2004, in welcher die Wirkungen eines vierwöchigen Pflichtpraktikums von Gymnasiallehrern in Baden-Württemberg untersucht wurden: „Beobachtungen [...] werden auf Grundlage der eigenen Schulerfahrung beurteilt, bleiben auf der Ebene der Unmittelbarkeit und Zufälligkeit und werden nicht auf eine generalisierende, systematische Ebene transformiert“ (Büschner 2004, S. 254). Dass diese Unmittelbarkeit und Zu-

fälligkeit durch systematische Beobachtungen mittels Beobachtungsaufgaben relativiert werden können und Reflexion dadurch im Praktikum angebahnt werden kann, verdeutlichen die Ergebnisse der GLANZ-Studie (vgl. Rahm/Lunkenbein 2014).¹⁰⁰

Im Zusammenhang mit Beobachtungen lassen sich auch die subjektiven Relevanzsituationen anführen, die die Studierenden im Laufe des Intensivpraktikums wahrnehmen.

Die vorliegende Studie zeigt, dass sich negative, von den Studierenden geschilderte Relevanzsituationen in den meisten Fällen auf Beobachtungen der Mentorin im Umgang mit den Schülern beziehen, der von den Befragten als nicht akzeptabel wahrgenommen wird. Von den Studierenden in der Studie hergestellte Bezüge zu eigener Schulzeit, eigener Biografie und subjektiven Theorien verdeutlichen die große Bedeutung systematischer Beobachtung, die in den geschilderten Relevanzsituationen nicht zum Tragen kommt. Die von den Studierenden dargestellten unsystematischen Beobachtungen zum Verhalten ihrer Praktikumslehrkraft finden auf „einer oberflächhaften Sichtebene“ (Arnold et al. 2011) statt. Da den Studierenden in diesem Stadium der Lehrerbildung eine ganzheitliche Situationswahrnehmung fehlt und diese nur Ausschnitte einer jeweiligen Situation wahrnehmen können, bedürfen sie einer theoriegeleiteten Kontextualisierung durch Mentoren an der Universität bzw. durch ihre Praktikumslehrkräfte (vgl. Feindt 2007; Staub 2004). Die negativen Relevanzsituationen werden jedoch lediglich in Gesprächen mit Kommilitonen, Freunden und Eltern aufgearbeitet; nur in einem Fall wird in Eigeninitiative das Gespräch mit einer Psychologiedozentin gesucht.

Neben diesen den Umgang der Mentorin mit Schülern betreffenden negativen Situationen, werden Situationen als bedeutsam dargestellt, welche das Verhältnis zwischen Studierenden und Mentoren betreffen. Unpassendes Feedbackverhalten, Reglementierung vor Schülern, geringes Gefördert- und Gefordert-Werden und das wenig positive Verhältnis zu einer Praktikumslehrkraft werden angeführt. Die Selbstreflexion über diese Situationen führt bei den Studierenden zu einer emotionalen Distanz Feedback gegenüber, zu Vermeidungsverhalten und zu der Einsicht, mehr ertragen zu können als vermutet.

Weitere, von den Befragten angeführte, bedeutsame Situationen hängen mit dem Verhalten der Schüler untereinander, dem mangelnden Zugang zu Schülern sowie mit Disziplinschwierigkeiten

¹⁰⁰ Vgl. Kapitel 2.4.3.2.

zusammen. Zudem wird von einer Relevanzsituation im Hinblick auf das Bewertungssystem berichtet, die zu einem Nachdenken über die verschiedenen Bezugsnormen führt; weiterhin von einer gefährlichen Situation in einer Sportstunde, die zur Reflexion anregt, wie solche Situationen vermieden bzw. wie damit umgegangen werden kann und von vielen kleinen Situationen, die für eine Studierende als große Herausforderung wahrgenommen werden. Von einer Studierenden wird die Einführungsveranstaltung zum Intensivpraktikum als für sie relevant und negativ konnotiert beschrieben, da hier Anforderungen des Lehrerberufs für sie als nicht zu bewältigen dargestellt werden.

Das empirische Material zu den von den Studierenden in Reflexion beschriebenen negativen Situationen offenbart, dass fast die Hälfte dieser Situationen in Zusammenhang mit Beziehungen bzw. Interaktionen der am Intensivpraktikum Beteiligten steht. Fachliche oder methodische Aspekte des Unterrichts spielen nur eine unwesentliche Rolle.¹⁰¹

Von den Studierenden als positiv dargestellte Relevanzsituationen sind vor allem in Bezug auf die Struktur des Intensivpraktikums und die damit zusammenhängenden Faktoren zu sehen. Der Vertrauensaufbau zur Mentorin als auch zu Schülern ermöglicht Erfahrungen in neuen Lernfeldern. Diese Erfahrungen werden als positiv relevant angesehen. Zudem werden Hospitationserfahrungen durch Universitätsdozenten als bedeutsam angeführt.

Da diese subjektiv als relevant eingeschätzten Situationen während des Praktikums als besonders wirkungsvoll hinsichtlich des Kompetenzerwerbs gesehen werden (vgl. Seyfried 2002), geht durch mangelnde angeleitete Reflexion ein wichtiger Baustein im Hinblick auf die professionelle Entwicklung verloren. Die Relevanzsituationen führen zwar zu einem Nachdenken über subjektive professionelle Zielvorstellungen; diese orientieren sich jedoch häufig, so wird in der vorliegenden Studie deutlich, an eigenen Schulerfahrungen; eine für die professionelle Entwicklung notwendige theoriebezogene Kontextualisierung findet jedoch nicht statt. Zwar gelingt den Studierenden eine Einschätzung der jeweiligen Situation vor dem Hintergrund subjektiver Bezüge auf die eigene Biografie, auf Wertvorstellungen und Einstellungen sowie eine Reflexion über individuelle professionelle Zielvorstellungen, auch durch die Verschriftlichung der Situationen im Zuge der Studie. Dennoch

¹⁰¹ Vgl. auch Kapitel 5.1.3.

fehlt eine differenzierte theoriebezogene Reflexion, um eine professionelle Entwicklung zu ermöglichen.

Die vielfältigen Erfahrungen im Intensivpraktikum, nicht nur im Hinblick auf die Relevanzsituationen, führen bei den Studierenden zu einem bewussten Nachdenken über eigenes Potential im Hinblick auf die professionelle Entwicklung. Durch konstruktives Feedback und Selbstreflexion können die von den Studierenden wahrgenommenen Schwächen als Herausforderung gesehen und als individuell zu bearbeitend erfahren werden. So erkennen die Studierenden während des Intensivpraktikums sowohl Entwicklungsaufgaben als auch Fortschritte. Die Befragten stellen einen Kompetenzzuwachs in Selbsteinschätzung vor allem im Bereich der Unterrichtsplanung fest;¹⁰² diesen Fortschritt führen sie – bedingt durch die Dauer des Intensivpraktikums – auf häufige Eigenaktivität im Hinblick auf das Unterrichten zurück. Zudem verändert sich das Verständnis für die theoretische Vorbereitung einer Unterrichtsstunde und wird als persönlicher Lerngewinn dargestellt. Wenngleich sich dieses Ergebnis nur tendenziell abzeichnet, so lässt sich doch bei aller Vorsicht daraus ableiten, dass den Studierenden der Sinn bzw. die Notwendigkeit einer theoretischen Bezugnahme deutlich wird. Das Bewusstsein für die Begrenztheit der eigenen Planung und die Flexibilität im Umgang mit der Unterrichtsplanung werden vereinzelt als Kompetenzzuwachs dargestellt. Dieses Bewusstsein dafür, Ungewissheitsantinomien aushalten zu müssen und sich auf die jeweilige Situation einlassen zu können, spiegelt das Grundverständnis für pädagogisches Handeln im Sinne eines strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes wider (vgl. Kap. 2.1.3.1 und Kap. 2.1.3.4). Durch die intensive Kenntnis der Stärken und Schwächen der Schüler nehmen die Studierenden einen Kompetenzzuwachs in Bezug auf differenzierte Unterrichtsplanung und

¹⁰² In Bezug auf die Selbsteinschätzung von Kompetenzen im Studium wird an dieser Stelle auf den „Dunning-Kruger-Effekt“ (vgl. Kruger/Dunning 1999) verwiesen. Studierende, die sich zu Studienbeginn im Stadium der unbewussten Inkompetenz befinden, haben Schwierigkeiten, ihre Kompetenzen realistisch einzuschätzen und überschätzen ihre Fähigkeiten. Besonders die Erfahrung von Anforderungen, die sich an der Realität des Lehrerberufs orientieren, kann dazu beitragen, sich dieser Tatsache bewusst zu werden und sich realistischer einschätzen zu können (vgl. Hartmann/Weiser 2007). „Daher ist damit zu rechnen, dass berufsnah, praktische Erfahrungen [im Intensivpraktikum] als Korrektiv dienen und die Selbsteinschätzung maßgeblich beeinflussen können“ (Müller 2010, S. 60). Nimmt man außerdem die Kompetenzmodelle in den Blick, so zeigt sich, dass „*Kompetenzentwicklung [...] nicht nur aufgrund von Fremdeinschätzungen [erfolgt] – Überzeugungen und individuelle Einschätzungen von Anforderungen wirken regulierend mit*“ (Keller-Schneider 2012, S. 41, Hervorhebung i. O.).

-gestaltung wahr. Es wird eine Fokusverschiebung vollzogen: Unsicherheitsfaktoren (Unwissenheit in Bezug auf Schülernamen, Schwächen oder Stärken der Schüler, Unkenntnis von klasseninternen Regeln und Ritualen) entfallen, und eine Konzentration auf methodisch-didaktische Faktoren des Unterrichts wird möglich. Diese Fokussierung bietet die Möglichkeit, sich auf die Entwicklung von Handlungsrepertoires einzulassen (vgl. Bauer 2005), im Laufe des Intensivpraktikums daran zu arbeiten und einen Fortschritt in diesem Bereich wahrzunehmen. Die Besonderheit der vorliegenden Befunde in Bezug auf diese subjektiv wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Intensivpraktikum liegt darin, dass die Beseitigung von Unsicherheitsfaktoren dazu führt, dass Studierende im Kompetenzbereich Unterrichten (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) eine Entwicklung wahrnehmen.

Zudem wird von beiden Studierenden der Sonderpädagogik in Bezug auf den Bereich Beurteilen (vgl. ebd.) eine Entwicklung wahrgenommen. Auffällig ist, dass dieser Bereich von den übrigen Befragten nur marginal angeführt wird.

Eine Weiterentwicklung nehmen die Befragten in gleicher Weise im Hinblick auf rollenspezifisches Verhalten den Schülern gegenüber wahr; auch in diesem Bereich argumentieren die Studierenden mit der langen Zeitspanne des Intensivpraktikums, den aufgehobenen Unsicherheitsfaktoren und der damit verbundenen Akzeptanz bei den Schülern.

In einem Einzelfall sieht eine Studierende die für sie bedeutende Entwicklung im Bereich Innovieren (vgl. ebd.) und stellt damit einen weiteren Bezug zum professionellen Selbst her, wenn sie die Notwendigkeit hervorhebt, das eigene professionelle Berufsbild immer wieder überprüfen zu müssen.

Die Forschungsergebnisse in Bezug auf den Modellversuch „Praxisjahr Biberach“ (vgl. Dieck et al. 2009) für den Bereich Entwicklungsaufgaben werden durch die vorliegende Studie gestützt. Die Probanden des Modellversuchs sehen ihre Entwicklungsaufgaben vor allem in persönlichkeitsbezogenen Lernbereichen und thematisieren weniger professionsspezifische Kompetenzbereiche (vgl. Bach 2013); das Datenmaterial zum Intensivpraktikum offenbart, dass die Befragten hauptsächlich Lernbedarfe im Persönlichkeitsbereich und im Lehrerverhalten wahrnehmen; Entwicklungsbedarf in den verschiedenen Kompetenzbereichen wie z.B. fachlicher Kompetenz, Methodik und Didaktik sowie das Bewusstsein für den Lernbedarf im Hinblick auf eine Kontextualisierungskompetenz wird von weniger als der Hälfte der Studierenden genannt.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten im Intensivpraktikum führt bei drei Vierteln der Befragten dazu, sich neuer, bisher unbekannter Seiten in der professionellen Rolle bewusst zu werden. Begründet werden diese für die Studierenden neuen Verhaltensweisen und Haltungen mit

dem Verweis auf die Möglichkeit, sich aufgrund der längeren Zeit im Praktikum in der Lehrerrolle ausprobieren zu können. Während diese neuen Seiten in Selbstreflexion von den Studierenden bzw. in einem Einzelfall durch Feedback der Mentorin erkannt werden, weisen drei Fundstellen im Datenmaterial darauf hin, dass eine Videoanalyse bei den Befragten dazu führt, sich der Diskrepanz zwischen Intention und Wirkung von eigenem Verhalten bewusst zu werden.

In engem Zusammenhang mit im Intensivpraktikum erkannten Stärken und Schwächen und der damit verbundenen subjektiven Lernthematik steht das Konstrukt des professionellen Selbst, bei dem die Person im Mittelpunkt steht, die nach Kompetenz strebt, sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst ist und ein individuelles Profil von Können und Wollen in pädagogischen Interaktionen entwickelt (vgl. Bauer 2009); dieses Wollen zeigt sich im professionellen Selbst als eine „treibende Kraft, die eine individuelle Professionalisierung auslöst und in Gang hält“ (Bauer 1998, S. 352). Dabei muss eine Balance zwischen Anforderungen und Erwartungen des Berufs und individuellen Kompetenzen und Einstellungen gefunden werden (vgl. Bauer 2000).¹⁰³ In gleicher Weise ist sich das professionelle Selbst der Antinomien bewusst, welche mit dem komplexen und von Unsicherheiten geprägten pädagogischen Handeln verbunden sind.

Eng mit dem professionellen Selbst verbunden sind auch die Eigeninitiative und die Neugierde der Studierenden, Erfahrungen sammeln zu wollen. Für die Lehrerbildung – und im Rahmen der vorliegenden Studie für das Intensivpraktikum – gilt, dass der Erfolg „in einem sehr hohen Maße von der Eigentätigkeit der einzelnen Personen abhängig [ist]“ (Terhart 2001, S. 167). Diese volitionale Bereitschaft (vgl. Weinert 2001) ist notwendig, um die Möglichkeiten, die das Intensivpraktikum für die professionelle Entwicklung bietet, aktiv nutzen zu können. Mehr als die Hälfte der Befragten zeigt Eigeninitiative in Bezug auf Hospitation in anderen Klassen bzw. Jahrgangsstufen, Teilnahme an Elterngesprächen, Umsetzung innovativer Unterrichtsmethoden, das Einfordern von Feedback von Mentoren und Schülern sowie die Kontaktaufnahme zu Schülern außerhalb des Unterrichts. In Einzelfällen wird die Selbstverantwortung für den eigenen Lernerfolg herausgestellt und der Lernerfolg eher in Abhängigkeit von der Eigeninitiative als von der Konzeption des Inten-

¹⁰³ In diesem Kontext kann auf die Termini *role-taking* und *role-making* (vgl. Turner 1962) verwiesen werden (vgl. auch Kapitel 2.1.2).

sivpraktikums gesehen. Dennoch wird auch hervorgehoben, dass gerade die vielfältigen Möglichkeiten des Intensivpraktikums erst dazu führen, sich aktiv einbringen zu wollen.

Die Befunde der vorliegenden Studie geben Hinweise darauf, dass die Hälfte der Studierenden bei der individuellen Definition des professionellen Selbst vor allem die Fähigkeit zu Reflexion und in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Kooperation und Supervision betonen. Weiterhin wird die Relevanz einer professionellen Distanz Schülern und Eltern gegenüber herausgestellt sowie die Bedeutung eines knowing why (vgl. Ryle 1949), eines Begründungswissens. Den Studierenden ist bewusst, dass dieses Wissen notwendig ist, um nicht der Willkür beliebiger Handlungen ausgeliefert zu sein.

Zudem sehen die Befragten den individuellen Weg einer Professionalisierung als einen Baustein des professionellen Selbst. Auch das Bewusstsein für die Unsicherheiten pädagogischen Handelns sowie das Bewusstsein für die professionelle Lehrerrolle werden angeführt.

Während der Großteil der befragten Studierenden den Kompetenzbereich „Innovieren“ (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) als eine Komponente des professionellen Selbst herausstellen, wird lediglich in einem Einzelfall ein Bezug des professionellen Selbst zu den Kompetenzen Unterrichten, Erziehen und Beurteilen (vgl. ebd.) gesehen. Die Studierenden scheinen das Konstrukt des professionellen Selbst besonders in Zusammenhang mit einer Haltung zu sehen, die „als aktiver, kreativer und damit auch flexibler Umgang mit den Arbeitsbedingungen zu verstehen“ (Košinár 2014, S. 39) und damit in Abgrenzung zum Berufsethos zu sehen ist. Dieser kann als „Werthaltung bezeichnet werden“ (ebd., S. 43).

Durch die Beobachtungen im Intensivpraktikum manifestieren sich für die Befragten die Elemente eines professionellen Selbst am Modell der Praktikumslehrkraft, was vor allem in der Komponente der Wahrung einer professionellen Distanz Eltern und Schülern gegenüber zum Tragen kommt; in gleicher Weise zeigt sich in den Aussagen der Studierenden, dass sie das professionelle Selbst in Abhängigkeit von der Person sehen. Die Befunde der Studie lassen erkennen, dass den Befragten bewusst wird, dass das professionelle Selbst unterschiedliche Facetten zeigen, auf ein Handlungsrepertoire (vgl. Kap. 2.1.3.1) zurückgreifen kann, das „etwas sehr Persönliches, Individuelles“ (Bauer et al. 1996, S. 14) ist und entwickelt werden muss.

Die Notwendigkeit, auch bei der Beobachtung der verschiedenen Elemente eines professionellen Selbst angeleitet zu werden, wird in einem Einzelfall deutlich, in dem von einer Studierenden auf den Leitfaden „Schule anders sehen“ (Kiel 2014) verwiesen wird, der zu einer differenzierten und theoriegeleiteten Beobachtung anhält und dadurch den Fokus auf das professionelle Selbst richtet. Der Zeitfaktor im Intensivpraktikum, der intensive Erfahrungen begünstigt, scheint, den Ergebnis-

sen der vorliegenden Studie zufolge, dazu zu führen, dass sich die Studierenden eingehend mit der Lehrerprofessionalität, der Rolle des Lehrers und den besonderen Anforderungen des Lehrerberufs auseinandersetzen und bewusst darüber nachdenken, diese in ihrer späteren professionellen Rolle flexibel und kreativ bearbeiten zu können. In gleicher Weise zeigt sich in den Äußerungen ein Bewusstsein für die Selbstverantwortung, nach Veränderungsmöglichkeiten innerhalb der professionellen Rolle zu suchen.

Die Beobachtung der Mentorin wie auch die eigene Erfahrung im Intensivpraktikum führen zu einem bewussten Nachdenken über individuelle professionelle Zielvorstellungen und zeigen den Studierenden die subjektive Lernthematik auf. Diese Zielvorstellungen korrelieren vor allem in den Bereichen Reflexion und professionelle Distanz mit den Vorstellungen der Befragten zum professionellen Selbst, die sich durch Beobachtung und Erfahrung im Intensivpraktikum bilden und den Standards des Kompetenzbereichs Innovieren entsprechen (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014). Eine hohe Reflexionsbereitschaft wird als professionelles Ziel besonders herausgestellt. Weiterhin nehmen sich Studierende ihre Mentoren, sowohl im negativen als auch im positivem Sinne, im Kompetenzbereich Erziehen (vgl. ebd.) zum Vorbild. Wertschätzung, Respekt, eine vertrauensvolle und offene Beziehung zu Schülern sowie Gerechtigkeit und Fairness stehen für die Befragten im Mittelpunkt. Verantwortungsbewusstsein für die ihnen anvertrauten Schüler wird als eine selbstverständlich angesehene ethische Grundhaltung sichtbar. Vor allem hinsichtlich des Kompetenzbereichs Erziehen (vgl. ebd.) wird deutlich, dass Bezüge zu Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit hergestellt werden und diese die Einstellungen und Zielvorstellungen in nicht zu unterschätzender Art und Weise beeinflussen. Um die Entwicklung der Kompetenzen, wie sie die Kultusministerkonferenz für die Bildungswissenschaften vorgelegt hat, zu fördern, ist es von großer Relevanz, dass subjektive Lernerfahrungen reflektiert werden. Aufgrund dessen sollte die „Analyse und Reflexion der eigenen *biographischen Lernerfahrungen* mit Hilfe der theoretischen Konzepte“ (ebd., S. 6, Hervorhebung i. O.) ein Ansatzpunkt für die professionelle Entwicklung sein. Ergebnissen der Biografieforschung zufolge ist die „Grundlage der persönlichen Beziehung zur Bildung und Lernkompetenz von Erwachsenen in deren Beziehung zu Schule“ (Delory-Momberger 2007, S. 144) zu sehen. Dieser „individuelle Erfahrungshintergrund“ (Denner/Hoffmann 2013, S. 127) führt bei den Studierenden zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, die für andere Studierende oder Mentoren nur schwer nachzuvollziehen und einzuordnen sind (vgl. ebd.). In gleicher Weise prägen pädagogische Vorerfahrungen der Befragten erzieherische und unterrichtliche Tätigkeiten. Vier Studierende mit Erfahrungen in Nachhilfe, Kinder-Tanzunterricht und Jugendarbeit betonen die

positiven Einflüsse auf ihre Tätigkeiten im Intensivpraktikum. Dennoch sind sich diese Befragten ihrer Lernbedarfe z.B. in den Bereichen Lehrerverhalten und Kontextualisierungskompetenz bewusst. Eine Studie von Mayr verdeutlicht, dass diese pädagogischen „[Vor-]Erfahrungen [...] offensichtlich den Einstieg in die Schulpraktischen Studien [...] [erleichtern], die Erfahrungen sich jedoch langfristig nicht in besseren Praxisleistungen nieder[schlagen]“ (Mayr 2006, S. 156).

Zusammenfassend zeigt sich bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, dass Studierende zwar über ihre Erfahrungen im Bereich der multidimensionalen und komplexen Anforderungen in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen eines Lehrers nachdenken, eine intensive theoriegeleitete und reflexionsorientierte Konzeptualisierung durch die Mentoren jedoch nur in Einzelfällen stattfindet. Eine systematische Beobachtung im Sinne einer gezielten und nicht unbewussten Wahrnehmung (vgl. Lunkenbein 2012) lässt das Datenmaterial nicht erkennen. Zwar zeigt der Großteil der Befragten Neugierde und Eigeninitiative¹⁰⁴ sowie die Bereitschaft, sich den Herausforderungen im Intensivpraktikum zu stellen; eine reflexive, von Mentoren angeleitete Haltung lässt sich aus dem Datenmaterial jedoch nicht rekonstruieren. Vielmehr zeigt sich, dass Studierende auf subjektive Theorien aus der eigenen Schulzeit zurückgreifen.

In engem Zusammenhang mit der Verarbeitung von Wahrnehmungen und Erfahrungen stehen Emotionen, die als „gefühlte Erfahrung“ (Roth 2000, S. 212) bei der individuellen professionellen Entwicklung der Studierenden eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. In den Lehrerberuf bringt sich die Person mit ihren Haltungen und Wertvorstellungen ein; dieses Faktum macht Lehrpersonen – und in Bezug auf die vorliegende Studie die Intensivpraktikanten – empfänglich für emotionale Erfahrungen (vgl. Lasky 2005).

Einflüsse von Emotionen auf den individuellen professionellen Entwicklungsprozess

Die folgenden Ausführungen rücken die Emergenzbedingung Emotion in den Mittelpunkt, beziehen sich auf das Kapitel 4.4 und fokussieren die dritte Forschungsfrage:

In welcher Art und Weise beeinflussen Emotionen im Intensivpraktikum den individuellen professionellen Entwicklungsprozess?

¹⁰⁴ Es kann vermutet werden, dass Studierende, die das Intensivpraktikum wählen, gerade diese Dispositionen aufweisen.

Dick zufolge basieren „Praktikumserfahrungen auf komplexen Wechselwirkungen zwischen Ausbildungsprogramm-Eigenschaften, Situationen und beteiligten Personen [...]“ (Dick 1996, S. 34). Neben formellen spielen besonders auch personelle Aspekte eine entscheidende Rolle im Hinblick auf die professionelle Entwicklung im Praktikum. Besonders den Beziehungen zu Mentoren, Schülern, Kommilitonen und anderen Lehrpersonen kommt durch die lange Dauer des Intensivpraktikums eine wichtige Stellung im Lernkontext des Praktikums zu. Außer der Selbsterprobung, der Selbstbestätigung (vgl. Flach et al. 1997) und den Unterrichtsversuchen, verstanden als eine Art Bewährungsprobe (vgl. u.a. Frech 1976; Werres/Wittenbruch 1986), ist für die Studierenden die Integration in den Schulalltag und die positive Beziehung zu Schülern (vgl. Bach 2013) sowie zu Praktikumslehrkräften (vgl. Hascher/Moser 1999; Krüger et al. 1988; Moser/Hascher 2000) von großer Relevanz. Von Felten (2005) sowie Hascher/Moser (1999) konnten in ihren Studien nachweisen, dass die Zusammenarbeit von Studierenden mit ihren Mentoren zumeist sehr positiv erlebt wurde.

Die Befunde der vorliegenden Studie schließen sich an die Ergebnisse der genannten Studien zu den Beziehungen der am Praktikum Beteiligten an. Etwa ein Drittel der Befragten betont, dass die veränderte Zeitvariable im Intensivpraktikum zu einem intensiven und kontinuierlichen Kontakt mit der Praktikumslehrkraft führt, und drei Viertel der Studierenden nehmen die Umgangskultur ihrer Mentorin ihnen gegenüber als sehr positiv wahr; auch die Entscheidung für oder gegen das Intensivpraktikum wird vereinzelt von der positiven Beziehung zur Praktikumslehrkraft abhängig gemacht. Dadurch gelingt auch der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, das den Studierenden wiederum weitere Möglichkeiten in Bezug auf Unterrichtsgestaltung und außerunterrichtliche Aktivitäten wie z.B. die Teilnahme an Elterngesprächen eröffnet.

Die Möglichkeit, an Elternsprechstunden, Elternsprechtagen oder Elternabenden teilzunehmen oder diese aktiv mitzugestalten, führt bei den Befragten zu positiven Emotionen, da die Befragten Aufgeschlossenheit, Vertrauen und Respekt auf Seiten der Eltern wahrnehmen. Einerseits ist diese Wertschätzung auf die Etablierung der Studierenden durch die Mentorin zurückzuführen, andererseits auf die lange Dauer des Intensivpraktikums, welche dazu führt, dass die Studierenden als Lehrkräfte und nicht als Hospitanten von den Eltern registriert werden.

Das Datenmaterial der vorliegenden Studie offenbart zudem, dass von den Studierenden die aus dem Zutrauen der Mentorin resultierende große Motivation, sich in das Praktikumsgeschehen aktiv einbringen zu wollen und die Verpflichtung zu Verantwortungsübernahme im Hinblick auf unterrichtliche und erzieherische Prozesse betont werden. Weiterhin werden persönliche, auf einem Ver-

trauensverhältnis basierende private Gespräche mit der Mentorin beispielsweise über die Anforderungen des Lehrerberufs sehr geschätzt; diese Gespräche gewähren den Studierenden einen subjektiven Einblick in die Bewältigung des Schulalltags der Lehrkraft.¹⁰⁵ In gleicher Weise führt der Vertrauensaufbau bei den Befragten zu einer optimalen Reflexionsgrundlage. Die vertrauensvolle Atmosphäre, die von den Studierenden beschrieben wird, führt dazu, dass sich Studierende und auch Mentoren eher öffnen. Feedback wird in einer von Respekt geprägten Atmosphäre eher angenommen, und die Unterstützung der Studierenden gestaltet sich effektiver (vgl. Adey 1997; Niggli et al. 2008). In Bezug auf das Johari-Fenster (vgl. Buhren 2011; Fengler 2009) wird so die Möglichkeit gegeben, die Quadranten C (Area of Avoided or Hidden Area) und B (Blind Area) positiv zu beeinflussen (vgl. Kap. 2.4.3.4). Die Anerkennung und Kooperationsbereitschaft der Mentoren sowie die wertschätzende Zusammenarbeit werden als ein wichtiger Faktor bei der Entstehung positiver Emotionen im Praktikum gesehen (vgl. Arnold et al. 2011; Sutton 2007). Nicht nur auf Seiten der Studierenden führt die veränderte Zeitvariable zu einer höheren Bereitschaft, sich auf Praktikumserfahrungen einlassen zu wollen; von den Befragten wird auch eine größere Bereitwilligkeit der Mentoren wahrgenommen, sich auf die Studierenden und deren Bedürfnisse einzustellen. Diese Wahrnehmung führt im Rückschluss wieder zu einer größeren Motivation seitens der Studierenden. In gleicher Weise werden positive Emotionen bei den Studierenden in Bezug auf die Integration im Kollegium wahrgenommen. Fast alle Befragten fühlen sich in das Kollegium integriert, sehen sich als dessen Teil und begründen den wertschätzenden Kontakt mit der Dauer des Praktikums sowie mit dem daraus entstehenden Vertrauen. Die befragten Studierenden betonen vor allem, wie wichtig es für sie im Hinblick auf positive Emotionen ist, in der Pause das Lehrerzimmer nutzen und bei anderen Lehrern hospitieren zu können. Der intensive und zumeist positiv empfundene Kontakt zum Kollegium führt zu einer Wahrnehmung der großen Heterogenität innerhalb eines Kollegiums und dazu, über die zukünftige Zusammenarbeit zu reflektieren. Zudem bedingt das Gefühl der Studierenden, von den Lehrpersonen im Kollegium ernst genommen zu werden und sich willkommen zu fühlen, eine positive Bewertung des Praktikums insgesamt. Die Befragten nehmen die Praktikumsschule als lernförderliches Umfeld wahr. Diese positiven Emotionen fördern das wache Bei-der-Sache-Sein (vgl. Volpert 2003), das notwendig ist, um offen für weitere Erfahrungen innerhalb des Lernkontextes Intensivpraktikum zu werden. So schildern die

¹⁰⁵ Vgl. auch Kapitel 5.1.2.

Befragten Einblicke in den Umgang der Kollegen untereinander bzw. in den Umgang zwischen Kollegen und Schulleitung und reflektieren differenziert über ein professionelles Arbeitsverhältnis. Weniger relevant in Bezug auf die Entstehung positiver wie negativer Emotionen scheint für die Befragten der Kontakt zur Schulleitung zu sein. Insgesamt wird der Kontakt positiv beschrieben; geringe Beachtung der Studierenden wird verstanden und mit den vielfältigen und beanspruchenden Aufgaben der Schulleitung begründet. Eine differenzierte Betrachtungsweise wird deutlich, die entstehen kann, wenn positive Emotionen präsent und Studierende bereit sind, sich auf Erfahrungen einzulassen.

Neben Interaktionen mit Mentoren und Lehrpersonen aus dem Kollegium entstehen „Arbeitsemotionen“ (Brehm 2004, S. 200) auch durch den intensiven Kontakt zu den Schülern.¹⁰⁶ Gerade die Zuneigung der Kinder beeinflusst die Emotionen im Lehrerberuf in besonderer Art (vgl. Day/Qing 2009) und macht Lehrpersonen und – in der vorliegenden Studie durch die lange Dauer des Kontakts – Studierende besonders empfänglich für emotionale Erfahrungen. Über die Hälfte der Befragten bestätigt, dass sich der Schülerkontakt während des Praktikums intensiviert hat und infolge dessen eine Grundlage für einen Vertrauensaufbau bei den Schülern geschaffen wird. Der alltägliche intensive Kontakt und die außerunterrichtlichen Aktivitäten wie z.B. Schullandheimaufenthalte führen zu einer Wertschätzung und Akzeptanz bei den Schülern, sodass sich die Befragten als Lehrperson wahrgenommen fühlen. In gleicher Weise verdeutlicht die vorliegende Studie, dass Studierende von den Schülern eher als gleichwertige Lehrkräfte akzeptiert werden, wenn die Mentorin die Studierenden wertschätzt und diese Haltung auch Schülern gegenüber transparent macht. Zudem zeigen Schüler in einer „vertrauensvolle[n] Sicherheit“ (Volpert 2003, S. 144), welche durch den kontinuierlichen und intensiven Kontakt initiiert wird, die Bereitschaft, sich den Studierenden anzuvertrauen und um Unterstützung zu bitten. Auch im Hinblick auf die Studenten-Schüler-Interaktion lässt sich ein Zusammenhang zum Johari-Fenster herstellen: Das vertrauensvolle Verhältnis führt bei den Schülern zu größerer Offenheit in Bezug auf den Bereich der Privatperson (Quadrant C); diese Bereitschaft führt zu einem Feedback auf der Studierendenseite und dazu, dass

¹⁰⁶ Im beruflichen Kontext wird der Terminus Arbeitsemotionen verwendet. Brehm versteht darunter Emotionen, die „eng mit dem Erleben, Wahrnehmen und Bewerten von Arbeit verbunden sind. Sie beinhalten ein komplexes Gefüge subjektiver und objektiver Faktoren, das von neuronalen/hormonalen Systemen vermittelt wird und die Beziehung einer Person zu ihrer Arbeit beeinflusst“ (Brehm 2004, S. 200).

sich der Bereich des Blinden Flecks (Quadrant B) lichten kann. Besonders bei der Förderung einzelner Schüler im Rahmen des Intensivpraktikums zeigt sich die Bedeutung von Vertrauen und den damit zusammenhängenden Lernerfolgen der Schüler. Emotionen im Lehrerberuf sind eng verbunden mit Erfolgen und Misserfolgen der Schüler (vgl. Hargreaves 2000). Daher wird der Lernzuwachs bei Schülern von den Studierenden nicht nur kognitiv, sondern auch emotional bewertet (vgl. Arnold et al. 2011). Die Verbundenheit mit der Praktikumsklasse und das Verantwortungsbewusstsein für die Schüler und ihre Lernprozesse, das Verständnis für ihre Ängste und Probleme spiegelt sich in der Aussage einer Befragten wider: *„Die Praktikumsklasse, die habe ich einfach immer als meine eigene gesehen [...]“* (7, 22-22)

Da diese als positiv erlebten Emotionen in Bezug auf alle am Intensivpraktikum Beteiligten über ein Schuljahr andauern, ist die Wahrscheinlichkeit einer besonders nachhaltigen Wirkung sehr groß (vgl. Edlinger/Hascher 2008), und es kann davon ausgegangen werden, „dass positive Emotionen Praktikant/inn/en insofern im Lernprozess unterstützen, als sie ihnen eine gute Basis für vielfältige kognitive Leistungen im Rahmen der anspruchsvollen und anforderungsreichen Lehrtätigkeit bereiten“ (Arnold et al. 2011, S. 156; vgl. ähnlich auch Hascher/Hagenauer 2011).

Aus dem Datenmaterial lässt sich jedoch auch rekonstruieren, dass neben positiven Emotionen im Hinblick auf eine professionelle Entwicklung auch als belastend empfundene, negative Emotionen von den Studierenden wahrgenommen werden. Diese Emotionen betreffen zum einen die Begrenztheit eigenen Handelns in Bezug auf familiäre Sorgen und Ängste der Schüler, wobei die Befunde der vorliegenden Studie keine Hinweise darauf geben, ob diese Emotionen theoriegeleitet reflektiert und somit differenziert eingeordnet werden können.

Belastend empfundene Emotionen werden zum anderen von sieben Befragten auf Konflikte und Probleme im Intensivpraktikum zurückgeführt; diese betreffen in allen Fällen Interaktionen mit der Mentorin. „Die enge Zusammenarbeit und der Expertiseunterschied machen Praktikant/inn/en besonders vulnerabel gegenüber ihren Praxislehrpersonen“ (Arnold et al. 2011, S. 108). Gestützt wird diese Aussage von den Befunden der vorliegenden Studie. So nehmen vier Befragte die mangelnde Unterstützung, wenig konstruktives Feedback, gering schätzende Äußerungen über aktuelle methodische Konzepte des Unterrichts und die zu dominante Präsenz der Mentorin als emotional belastend und konfliktträchtig wahr. Gerade der Umstand, vom Urteil der Praktikumslehrkraft und ihren Anregungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung abhängig zu sein, gestaltet das Verhältnis zwischen Experten und Novizen diffizil. Dieses Urteil kann „möglicherweise konstitutiv für die Selbsteinschätzung der Berufseignung [sein]“ (ebd.). Überlegungen, sich über das Verhalten der

Mentorin beim Praktikumsamt zu beschweren, werden aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses von zwei Studierenden fallengelassen. Der Austausch mit Kommilitonen oder mit der Familie wird von diesen Studierenden als hilfreich bei der Verarbeitung dieser belastenden Emotionen angesehen.

In einem Einzelfall zeigt der erhöhte Zeitfaktor in Bezug auf die als negativ empfundene emotionale Abhängigkeit von der Mentorin jedoch auch positive Wirkungen: die Möglichkeit zu mehr Übung führt dazu, dass die Studierende ihre eigenen Leistungen in Selbstreflexion besser einschätzen kann als zu Beginn des Praktikums und sich dadurch weniger emotional abhängig vom Urteil ihrer Mentorin sieht.

Drei Befragte erleben ihre Praktikumslehrkraft in sozialen Interaktionen mit Schülern als wenig wertschätzend und wenig empathisch. Diese Erfahrung löst bei den Befragten negative Emotionen aus. Folgt man dem Ansatz von Schutz et al. (2007), so kann den Emotionen eine „Offenbarungsqualität“ zugeschrieben werden. „Negative Emotionen zeigen [demnach] an, wenn Lehrerinnen und Lehrer mit Situationen konfrontiert werden, die von ihren Überzeugungen, Erwartungen und Motiven abweichen“ (Arnold et al. 2011, S. 158). Übertragen auf die Situation des Intensivpraktikums bedeutet das, dass die Haltungen der Studierenden nicht mit der Einstellung der Praktikumslehrerin übereinstimmen und diese Diskrepanz zu negativen Emotionen führt.

Häufigere Abweichungen von subjektiven Erwartungen oder Überzeugungen können sogar so weit führen, dass sich negative Auswirkungen auf die Entwicklung der beruflichen Identität zeigen (vgl. Carlyle/Woods 2002). Diese negativen Emotionen verhindern ein waches Bei-der-Sache-Sein, wie es Volpert (2003) fordert, da Studierende mit sich selbst und negativen Emotionen beschäftigt sind und das Regulieren negativer Emotionen auch kognitive Ressourcen beansprucht, die für die Lösung anderer Aufgaben fehlen (vgl. Spies 1990).¹⁰⁷ Von diesen drei genannten Studierenden wird das Praktikum insgesamt nicht positiv bewertet. Das Datenmaterial der vorliegenden Studie stützt die Ausführungen von Arnold et al. zu Emotionen im Praktikum: „Negative Stimmungen [...] können zu einer Abwertung des Praktikums als Lernanlass führen“ (Arnold et al. 2011, S. 155).

Der Forderung der Autoren, negativen Emotionen besondere Aufmerksamkeit zu widmen und Möglichkeiten der Bearbeitung zu eröffnen, wird jedoch im Intensivpraktikum, so lässt sich aus den Befunden der vorliegenden Studie rekonstruieren, kein Raum gegeben. Weder in der Reflexion

¹⁰⁷ Vgl. auch Kapitel 2.4.4.2.

mit der Mentorin noch in den Sitzungen der Begleitseminare werden Bearbeitungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Die Ausführungen zur dritten Forschungsfrage lassen zusammenfassend Parallelen zu den Befunden zu negativen wie positiven Relevanzsituationen erkennen. Die von den Studierenden geschilderten negativ bedeutsamen Situationen betreffen Erfahrungen, die mit persönlichen Erwartungen, Haltungen und Überzeugungen sowie subjektiven Zielen in Bezug auf die eigene professionelle Entwicklung nicht zu vereinbaren sind. In der Literatur lässt sich die Appraisal-Theorie von Ellis (vgl. Ellis 1962) als Erklärung für die Bedeutsamkeitszuschreibung heranziehen. Diese kann auf die Entstehung von Lehreremotionen übertragen werden (vgl. Frenzel et al. 2008) und schreibt individuellen Zielvorstellungen eine besondere Bedeutung zu. Subjektiv positiv bedeutsame Situationen werden vor allem in Zusammenhang mit der vertrauensvollen Atmosphäre im Praktikum gesehen. Insgesamt zeigen die Befunde, dass Interaktionen im Intensivpraktikum überwiegend positiv emotional besetzt sind und somit einen weiteren Baustein für die individuelle professionelle Entwicklung liefern. Die von Vertrauen geprägte Arbeitsatmosphäre im Intensivpraktikum bietet die Basis für eine das Lernen fördernde Grundhaltung (vgl. Volpert 2003) und kann als Ausgangspunkt gesehen werden, um offen zu sein, den komplexen Zusammenhang zwischen Wissen und Können zu erfahren.

5.1.4

Verstehen des Theorie-/Praxis-Zusammenhangs

Die folgende zusammenfassende Darstellung und Diskussion nimmt Bezug zu diesem, in der wissenschaftlichen Literatur oft als Spannungsfeld (vgl. z.B. Neuweg 2015) bezeichneten Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis, greift die Ausführungen zu den Kapiteln 4.1 und 4.3.2 auf und geht auf die vierte Forschungsfrage ein:

Inwieweit gelingt es im Intensivpraktikum, sich des komplexen Zusammenhangs zwischen Wissen und Können bewusst zu werden?

Dem Praktikum kommt die Funktion zu, Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Bach 2013; Combe/Kolbe 2008); vielfach ist von der Brückenfunktion oder Antizipationsfunktion von Praktika die Rede (vgl. z.B. Arnold 2011 et al.; Rahm 2014). Dabei geht es jedoch – im Sinne der Wissensverwendungsforschung – weniger um ‚Integration‘ als vielmehr um das Produktivmachen einer Differenz“ (Combe/Kolbe 2008, S. 861). Diese Differenz wird den Studierenden in einer Vielzahl nicht einzuschätzender Situationen im Intensivpraktikum deutlich, die eine rezeptartige Anwendung wissenschaftlicher Theorien unmöglich machen. Alle Befragten bestäti-

gen, sich der Unkalkulierbarkeit pädagogischen Handelns im Intensivpraktikum bewusst geworden zu sein. Diverse Unsicherheitsfaktoren wie die Stimmungen oder besonderen Bedürfnisse von Schülern verlangen nach einem adaptiven Handeln; auch eine durchdachte und aus theoretischer Sicht die Bedingungen der Klasse berücksichtigende Planung bietet keine Garantie für das Gelingen einer Unterrichtsstunde. In diesem Zusammenhang können Parallelen zu einem Erfordernis nach „pädagogische[m] Takt“ (Herbart 1802/1982, S. 129) aufgezeigt werden, der die Sensibilität, das Einlassen auf die spezifischen Bedingungen der jeweiligen Situation verdeutlicht; Neuweg spricht bei seinen Lehrerbildungskonzepten vom Mutterwitzkonzept (vgl. Neuweg 2004a; vgl. Kap. 2.3.2). Dennoch zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass sich Studierende der Notwendigkeit eines Plans bzw. Regeln bewusst sind, um flexibel agieren und reagieren zu können; der Bezug zu Neuwegs Anreicherungskonzept, in dem der Sinn von Handlungsregeln betont wird, um sich in weiteren Stufen davon nach und nach zu lösen, kann in diesem Kontext herausgestellt werden (vgl. ebd.). In diesen vorab nicht einzuschätzenden Situationen, die von den Befragten ein rasches Handeln unter Druck abverlangen (vgl. Wahl 2005), greifen die Studierenden aufgrund der mangelnden Erfahrung in der Tätigkeit als Lehrperson auf ihr „Bauchgefühl“ zurück, das sich in subjektiven Theorien in Bezug auf ihre eigene Schulzeit manifestiert. Die lange Dauer des Intensivpraktikums führt jedoch dazu, Faktoren zu eliminieren, die für die Studierenden neben situativen Unberechenbarkeiten weitere Schwierigkeiten darstellen. Auf diese Weise wird die Unkenntnis von Schülernamen, Vorlieben oder von besonderen Bedürfnissen der Schüler vorab ausgeklammert, sodass sich die Befragten sensibel auf die jeweilige Situation einlassen können und eine Fokussierung auf unterrichtliche, außerunterrichtliche und erzieherische Gegebenheiten möglich wird.¹⁰⁸ So gelingt es, dass sich die Studierenden auf die Erfahrung von Unsicherheiten einlassen können (vgl. Neuweg 2015). Diese Konfrontation mit Unerwartetem wird als eine Herausforderung gesehen, welche die Möglichkeit bietet, sich weiterzuentwickeln. So wird durch das sich anschließende Feedback der Mentorin Expertenwissen – von den Studierenden auch in diesem Bereich als Tipps bezeichnet – den subjektiven Theorien hinzugefügt, und es werden neue Strategien entwickelt, wie in einer ähnlichen Situation reagiert werden könnte. Da durch die lange Zeitspanne des Intensivpraktikums die Wahrscheinlichkeit steigt, dass diese oder ähnliche Situationen wieder auftreten, werden die neuen Handlungsalternativen ausprobiert, was bei den Studierenden wiederum dazu

¹⁰⁸ Vgl. auch Kapitel 5.1.2.

führt, dass die „Brauchbarkeit [des neu entstandenen Wissens] auch persönlich erfahren wird“ (Dann 1994, S. 174). Aus den Befunden lässt sich vorsichtig interpretieren, dass die Modifikation subjektiver Theorien im Intensivpraktikum so gelingen kann (vgl. Wahl 2001). Das Datenmaterial verdeutlicht auch das Bedürfnis der Studierenden nach einer Vorbereitung im Studium auf die Probleme im Schulalltag, obwohl ihnen gleichzeitig bewusst ist, dass es nicht möglich ist, auf theoretisches Wissen, quasi wie auf einen Handlungskatalog, in praktischen Handlungssituationen zurückzugreifen.

Neben der Einsicht, dass pädagogisches Handeln immer unsicheres Handeln ist, wird den Studierenden auch die Notwendigkeit theoretischen Wissens als Begründungswissen für diese Handlungen bewusst. Aus den Äußerungen zur Relevanz von Wissenschaftswissen kann rekonstruiert werden, dass ungefähr ein Drittel der Befragten aufgrund ihrer Erfahrungen im Intensivpraktikum erkennen, wie wichtig ein *knowing why* (vgl. Ryle 1948) ist, um einerseits Handlungen in Selbstreflexion immer wieder zu hinterfragen, Schüler adäquat fördern zu können und um andererseits weniger angreifbar zu werden für „Außenbestimmungen und Fremddefinitionen“ (Bastian/Helsper 2000, S. 170). In Einzelfällen äußern Studierende Unzufriedenheit über ihr mangelndes Fachwissen, das notwendig gewesen wäre, um in diversen Unterrichtssituationen angemessen reagieren zu können. Wie auch bei der Studie von Müller zum „Praxisjahr Biberach“ zeigen die vorliegenden Befunde, dass durch den intensiven Praxiskontakt keine einseitige Gewichtung zu Gunsten der Praxislerngelegenheiten von den Studierenden vorgenommen wird (vgl. Müller 2010); vielmehr scheint die umfassende Praxisbegegnung dazu beizutragen, den Sinn theoretischen Wissens verstehen zu können.

Das Datenmaterial gibt außerdem Hinweise darauf, dass bei den Studierenden das Bewusstsein für die Relationierung von Wissen und Können im Intensivpraktikum geschärft wird. Zwar zeigt sich aus den Fundstellen, dass sich drei Viertel der Befragten wünschen, Theorie in der Praxis anwenden zu können; Universität als Stätte für Theorie und Praktikum für Praxis werden als voneinander getrennt angesehen. Dieser Befund findet sich auch in weiteren Studien (vgl. Alexander et al. 1992; Hascher 2007; Hascher/Wepf 2007). Der hohe Stellenwert der Praxiserfahrungen und die hohen Erwartungen an das Praktikum lassen sich damit begründen, dass Studierende ihr Studium als zu theorielastig empfinden und der Bezug zur schulischen Praxis vermisst wird. Auch die in Einzelfällen deutlich werdende Forderung der Studierenden nach einer quantitativen Ausweitung schulpraktischer Studien verdeutlicht den hohen Wert, den die Befragten den Praxisphasen für die professionelle Entwicklung zuweisen; ein sich in wissenschaftlichen Befunden wiederholendes Postulat

(vgl. z.B. Flammeyer et al. 2007). Gerade das hohe wissenschaftliche Niveau wird aber als eine der Stärken der deutschen Lehrerbildung gesehen (vgl. Bellenberg/Thierack 2003; Faust/Heil 2009). Der Sinn wissenschaftlicher Inhalte ist für diese Studierenden nicht nachvollziehbar (vgl. Schreder 2006), und eine Handlungsorientierung (vgl. Zierer/Kahlert 2010) zeigt sich für einen Teil der Befragten nicht. Dennoch lassen sich im Datenmaterial Hinweise darauf finden, dass einem Teil der Befragten durchaus bewusst ist, wissenschaftliche Theorien nicht rezeptartig in der Praxis anwenden zu können.

Das empirische Material offenbart jedoch auch, dass eine veränderte Sichtweise auf theoretische Inhalte durch die vielfältigen und intensiven Erfahrungen im Intensivpraktikum beschrieben wird. Entgegen der oben dargestellten, von einem Teil der Studierenden wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis gibt dennoch die Hälfte der Befragten an, Theorie und Praxis als miteinander „*verknüpft*“ (19, 68-68) wahrzunehmen und durch das Praktikum den Sinn von Theorie erkannt zu haben. In einem Einzelfall wird die ablehnende Haltung der Mentorin theoretischen Inhalten gegenüber sogar missbilligt.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass in den sich dem Intensivpraktikum anschließenden universitären Veranstaltungen die Handlungserfahrungen aus dem Praktikum in Bezug zu theoretischen Inhalten gesetzt und von den Studierenden reflektiert werden. Dennoch wird bei den Befunden auch deutlich, dass eine Reflexion allein in der Verantwortung der Studierenden liegt; ein Aspekt, der sich auch in der wissenschaftlichen Literatur finden lässt (vgl. Arnold et al. 2011).

Das empirische Material offenbart weiterhin, dass sich durch die Intensität und Vielfalt der Erfahrungen neue Fragen an die Theorie ergeben. Diese Erkenntnis lässt sich an Neuwegs Induktionskonzept anschließen, das die Funktion von praktischer Erfahrung darin sieht, Reflexionsanlässe für die Theorie zu bieten (vgl. Neuweg 2004a; vgl. Kap. 2.3.2). In gleicher Weise sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie anschlussfähig an die Zielvorstellungen in Bezug auf die Schulpraktischen Studien. Als eine von drei Zielvorstellungen, neben kritischem Hinterfragen des eigenen Berufswunsches und der Anbahnung von Kompetenzen, sehen Reinhoffer/Dörr die Theorie-Praxis-Verschränkung an. Hierbei steht vor allem die Verknüpfung theoretischer Inhalte mit berufspraktischen Fragen im Vordergrund (vgl. Reinhoffer/Dörr 2008). Das Datenmaterial lässt erkennen, dass sich Fragen an die Theorie vor allem aus den Herausforderungen generieren, denen sich Studierende während des Intensivpraktikums stellen müssen. In diesem Zusammenhang führen Unsicherheiten im fachlichen Bereich, in pädagogisch-psychologische Themen, im Bereich der Diversität und

im Hinblick auf den Kompetenzbereich Innovieren (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014) zu neuen Fragestellungen an wissenschaftliche Theorien. Der intensive Praxiskontakt scheint den Studierenden durch das neu gewonnene Handlungswissen Impulse für ihr weiteres Studium zu geben und führt zu einem Interesse an theoretischen Inhalten wie auch zu einem Bewusstsein, dass fundiertes Fachwissen notwendig ist, um Situationen in der Praxis bearbeiten zu können. Auf diese Art „ermöglichen [praktische Grundlagen] die Herstellung eines Theorie-Praxis-Bezuges“ (Rahm 2015, S. 36). Aus den Befunden lässt sich interpretieren, dass die intensiven Erfahrungen im Praktikum zu einer „Reflexion des Differenzverhältnisses [zwischen Theorie und Praxis führen]“ (ebd., S. 37). Das Intensivpraktikum kann aufgrund der vorliegenden Befunde als ein Baustein für den Erfolg eines erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiums gesehen werden, den Terhart in Abhängigkeit davon sieht, „ob es den Studierenden gelingt, in der Verbindung von theoretischen und schulpraktischen Studien das Verhältnis der erarbeiteten Theorie-Positionen zu den erfahrenen Praxis-Situationen zu reflektieren und so eigene erziehungswissenschaftliche oder fachdidaktisch begründete Standpunkte vorzutragen, zu reflektieren und ggf. zu revidieren“ (Terhart 2000, S. 7f.). Terhart verdeutlicht in diesem Zitat die Bedeutung der Reflexion eigener, begründeter Standpunkte. Diese Relevanz wird den Studierenden, so wird in der vorliegenden Studie deutlich, durchaus bewusst, wenn sie besonders in herausfordernden Situationen im Intensivpraktikum deklaratives Wissen als notwendig anführen, um Handlungen begründen zu können und die Befragten darüber nachdenken, die Theorie mit der erfahrenen Praxis in Bezug zu setzen. Somit kann das Intensivpraktikum seinen Beitrag zu der von Bach beschriebenen reziproken Beziehung zwischen Theorie und Praxis liefern, welche als Möglichkeit angesehen wird, „wissenschaftliche Theorien an der Schulpraxis zu überprüfen und weiterzuentwickeln sowie gleichzeitig die beobachtete Praxis^{5.1.5} theoriebezogen kritisch zu reflektieren“ (Bach 2013, S. 92).

Bewertung des Intensivpraktikums

Vorausgegangene Erläuterungen und Diskussionen zu den Forschungsfragen eins bis vier beziehen sich auf die Emergenzbedingungen Erfahrung, Wissen, Persönlichkeit, Reflexion und Emotion. Ein expliziter Vergleich zu Folgepraktika wurde nicht gezogen; auch der Bewertung der Rahmenbedingungen sowie der Begleitveranstaltungen des Intensivpraktikums durch die Studierenden wurde bisher kein Raum gegeben. Die folgenden Ausführungen fokussieren das Kapitel 4.6 und nehmen Bezug zur fünften Forschungsfrage:

Wie werden die konzeptionellen Bedingungen des Intensivpraktikums von den Studierenden wahrgenommen und bewertet, und welche Lerngelegenheiten innerhalb dieser Konzeption werden besonders betont?

Bei dem Vergleich zum Folgepraktikum kann auf die Aussagen von 14 Befragten Bezug genommen werden;¹⁰⁹ die übrigen Studierenden hatten dieses Praktikum zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht abgeleistet. Das empirische Material offenbart, dass die Studierenden im Hinblick auf die veränderte Zeitvariable im Intensivpraktikum vor allem den intensiven Kontakt zu den Schülern hervorheben, der dazu führt, deren Lernbiografie besser kennenzulernen und in Folge dessen auf die Schüler mit ihren individuellen Bedürfnissen adaptiv eingehen zu können. Weiterhin zeigt das Datenmaterial die Relevanz der zeitlichen Kontinuität beim Aufbau von Vertrauen bei Praktikumslehrkraft und Kollegium. Das Folgepraktikum hinterlässt bei den Befragten den Eindruck, wöchentlich immer wieder neu mit der Beziehungsarbeit beginnen zu müssen. Diese Erkenntnis lässt sich anschließen an die Forderung Volperts (2003) nach einer Offenheit bei den Studierenden für eine aktive Auseinandersetzung mit herausfordernden Situationen im Praktikum, welche die Voraussetzung für einen gelingenden Lernprozess darstellt. Diese Offenheit ist jedoch in Abhängigkeit von einer vertrauensvollen Atmosphäre zu sehen. Eine „Achtsamkeit für das, was sich ändert, wenn man selbst der Situation so oder anders begegnet“ (Neuweg 2011c, S. 23) ist nicht möglich, wenn Studierende in der kurzen Zeit des Folgepraktikums keine Möglichkeit haben, sich auf herausfordernde Situationen einzulassen. Sie sind damit beschäftigt, Unsicherheitsfaktoren, wie z.B. die Kenntnis von Schülernamen zu eliminieren und nehmen die Situation im Folgepraktikum als anonymisiert wahr. Obwohl eine quantitative Ausweitung des Praxisbezugs per se nicht zu einer qualitativ verbesserten Lehrerbildung führt (vgl. vgl. Czerwenka/Nölle 2011; Hascher 2005b, 2012b), kann aus den Befunden dennoch abgeleitet werden, dass die vertrauensvolle Atmosphäre im Intensivpraktikum in Abgrenzung zum Folgepraktikum dazu führt, Unsicherheiten abzubauen, die Studierende daran hindern, sich auf Situationen im Praktikum einzulassen zu können. Eine „Kultur der Einlassung“ (Neuweg 2011b, S. 42), welche in Abhängigkeit zum Zeitaspekt zu sehen ist, wird auf diese Weise grundgelegt.

¹⁰⁹ Vgl. Kapitel 4.6.1.

Im Vergleich zum Anschlusspraktikum wird zudem die Möglichkeit betont, im Intensivpraktikum experimentieren bzw. sich und methodische Konzepte ausprobieren zu können; Experimentieren zählen von Felten/Herzog zu einer wichtigen Funktion von Praktika (vgl. von Felten/Herzog 2001). Dieses Potenzial wird von den Studierenden im Folgepraktikum nicht wahrgenommen, und Unterrichtsversuche werden in einem Einzelfall als in den normalen Unterrichtsablauf gezwängt empfunden. In gleicher Weise schwindet dadurch die Möglichkeit, eigenes Potential zu erkennen und an möglichen Schwächen zu arbeiten, die während vieler Unterrichtsversuche erkannt werden können. Hier lässt sich ein Zusammenhang zum Angebot-Nutzungs-Modell von Hascher/Kittinger (2014) herstellen, denn die Trias Wahrnehmen einer Lerngelegenheit, Erkennen eines Lernbedarfs und Wahrnehmen eines Lernanlasses kann nur verwirklicht werden, wenn der Zeitfaktor ausreichend hoch ist. Vereinzelt wird das Folgepraktikum von den Studierenden als Rückschritt empfunden.

Zudem lässt das Datenmaterial erkennen, dass das Anschlusspraktikum von den Studierenden nicht so wahrgenommen wird, dass es gelingen könnte, die Standards für Schulpraktische Studien – in erster Linie hier: Kompetenz 3: Erfassen und Mitgestalten zentraler Aufgaben des Lehrerberufs – zu erfüllen (vgl. Weyland et al. 2015).

Zwar schaffen die Rahmenbedingungen des Intensivpraktikums die Grundlage, um Lernprozesse zu ermöglichen; dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, „dass Praktika individuell unterschiedlich lernförderlich sein können“ (Hascher 2011b, S. 13) und von vielen Faktoren beeinflusst werden, die Lernprozesse hemmen können. Gerade die Lernbegleitung in den Praktika, sowohl auf schulischer als auch auf hochschulischer Seite, spielt für den Lernerfolg eine entscheidende Rolle (vgl. Gröschner et al. 2013; Hobson et al. 2009; Schubarth et al. 2012). Auch die Befunde, die die geringen Einflüsse auf die Kompetenzentwicklung in unbegleiteten Praktika bestätigen (vgl.

Oesterhelt et al. 2012; Ronfeldt/Reininger 2012), verdeutlichen die Bedeutsamkeit einer professionellen Lernbegleitung. Die Lernwirksamkeit von Praktika ist in besonderem Maße abhängig von der Betreuungsqualität der Praktikumslehrkraft (vgl. u.a. Hascher 2006, 2007; Hascher/Moser 2001; Rosenbusch et al. 1988; Schubarth et al. 2009). Vor allem eine verlängerte Praxisphase potenziert den Einfluss der betreuenden Lehrkräfte (vgl. Tomlinson et al. 2010). Diese Forschungsergebnisse werden gestützt durch das Datenmaterial der vorliegenden Studie: Drei Viertel der Befragten sehen ihre individuelle Weiterentwicklung in Abhängigkeit von ihrer Mentorin und begründen damit die Lernwirksamkeit des Intensivpraktikums. Lediglich in einem Einzelfall wird diese Abhängigkeit differenziert betrachtet und mit der Übereinstimmung persönlicher Einstellungen in Bezug auf professionelle Zielvorstellungen begründet. Die Aussagen der Befragten offenbaren,

dass vor allem eine positive emotionale Beziehung den ausschlaggebenden Faktor für die Wahrnehmung eines Lernerfolgs darstellt. Dieser Befund zeigt Parallelen zu Studien von Beck/Kosnik 2002 und Hobson et al. 2009 auf, die die Abhängigkeit einer produktiven Lernbegleitung von der Qualität der Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Studierenden nachweisen konnten. In gleicher Weise zeigen die Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (vgl. Kap. 3.1), dass „der Lernerfolg [hinsichtlich selbsteingeschätzter allgemeindidaktischer Planungskompetenz] in einer bedeutsamen Beziehung zur wahrgenommenen Beziehungsqualität zum Mentor [steht]“ (Bach et al. 2014, S. 179).

Das Engagement und die Professionalität der Mentorin stellen weitere Bedingungen dar, um das Intensivpraktikum im Hinblick auf die individuelle professionelle Entwicklung als positiv zu bewerten. Für die Studierenden spielt das berufliche Selbstverständnis der Praktikumslehrkräfte eine entscheidende Rolle, und die Befunde der vorliegenden Studie zeigen Parallelen zu Ergebnissen von Barrera et al. 2010 und Hobson et al. 2009, die die positiven Auswirkungen freiwilliger und engagierter Betreuung auf den Lernprozess bestätigen. Ob die Mentoren allerdings sua sponte die Tätigkeit wahrnehmen oder – wie die Ergebnisse der KLiP-Studie verdeutlichen (vgl. Gröschner 2012) – in vielen Fällen von der Schulleitung bestimmt werden, muss an dieser Stelle offen bleiben. In zwei Fällen nehmen die Studierenden ihre Mentoren als wenig professionell und dadurch ihr Praktikum als wenig produktiv wahr. In diesem Zusammenhang wird von fünf Befragten betont, wie wichtig es für den Lernerfolg des Intensivpraktikums ist, sich erst im Laufe des pädagogisch-didaktischen Praktikums für oder gegen eine Erweiterung zu einem Intensivpraktikum entscheiden zu können. Dadurch gelingt es in der Regel (vgl. Schlegel 2013a), das Verhältnis zum Praktikumslehrer besser einschätzen zu können. „Die Qualität der Interaktion zwischen Mentor/in und Mentée zeigt sich [...] darin, dass Studierende in ihrer Lernentwicklung gefordert sind“ (Gröschner/Häusler 2014, S. 320). Vor allem der von den Praktikumslehrkräften eingeräumte Freiraum, eigene Entscheidungen zu treffen, gewährt ein Maß an Autonomie (vgl. Feiman-Nemser 2001). Dieser Freiraum führt dazu, dass Studierende das Praktikum als für die Professionalisierung bedeutsam einschätzen. Das Datenmaterial der vorliegenden Studie stützt diese Befunde: Die Hälfte der Befragten betont die von den Mentoren gewährte Autonomie als einen entscheidenden Faktor für den Lernerfolg des Praktikums. Die Bedeutung der Lernbegleitung durch den Mentor wurde in den vorangegangenen Ausführungen mehrfach aufgezeigt. Gerade im Hinblick auf die Rolle der Praktikumslehrerin in der professionellen Entwicklung der Studierenden zeigen die Befunde den Wunsch der Studierenden auf, den Rückmeldungen zum Intensivpraktikum mehr Gewicht zu verleihen.

Neben der Person, der Kompetenz, dem Engagement der Mentoren sowie deren Bereitschaft, einen Spielraum für Autonomie zu gewährleisten, spielt in Einzelfällen auch die Offenheit des Kollegiums eine Rolle, um das Praktikum als für den persönlichen Lernerfolg positiv wahrzunehmen. Zudem sehen drei Studierende ihren Lernerfolg in Abhängigkeit von der Möglichkeit, Erfahrungen in verschiedenen Bereichen der Tätigkeit eines Lehrers zu sammeln; Bezüge zu Kompetenz 3, Standards für Schulpraktische Studien, werden erkennbar.¹¹⁰ Zwei Studierende heben den verpflichtenden Charakter der Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten hervor, der mit persönlichen Lerngewinnen verbunden ist.¹¹¹ Weiterhin spielt für ein Fünftel der Befragten die Anzahl der Mitpraktikanten eine entscheidende Rolle für den wahrgenommenen Lernerfolg im Intensivpraktikum und es wird zwei als optimale Zahl angegeben. Beck/Kosnik 2002 sehen die Unterstützung durch Peers im Praktikum als einen entscheidenden Faktor an, damit Praktika als lernstarke Umgebungen wahrgenommen werden können.¹¹² Die vorliegenden Befunde zeigen besonders die Bedeutung des Feedbacks durch Peers als für den persönlichen Lernerfolg relevant auf. In Einzelfällen werden schließlich auch als weitere Komponenten für den Lernerfolg die Eigeninitiative und das Engagement hervorgehoben. Dieses Verlangen, etwas lernen zu wollen (vgl. Meyer-Drawe 2010), stellt eine wichtige Grundlage für die Entwicklung eines professionellen Selbst dar.

Im Rahmen der Äußerungen von Kritik und Anregungen im Hinblick auf das Intensivpraktikum und seine Begleitveranstaltungen lassen sich folgende Aspekte anführen:

Die Befragten bewerten die Einordnung des Intensivpraktikums im Studienverlauf im 3./4. Semester als positiv und führen als Begründung dafür das bereits im Studium erworbene Wissen an, das in der Praxis umgesetzt werden kann; zudem verdeutlichen die Aussagen, dass durch die Erfahrungen im Intensivpraktikum ein differenzierterer Blick auf die im weiteren Studienverlauf vermittelten theoretischen Inhalte ermöglicht wird. In gleicher Weise wird die Möglichkeit der Berufswahlüberprüfung angeführt und die Notwendigkeit einer frühen Überprüfung im Studienverlauf hervorge-

¹¹⁰ „Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums sind in der Lage, *zentrale Aufgaben des Lehrerberufes zu erfassen und mitzugestalten*“ (Weyland et al. 2015, S. 13, Hervorhebung i. O.).

¹¹¹ Aufgrund der Ergebnisse der quantitativen Studie von Schlegel 2009-2011 wurde der verpflichtende Charakter einer Konferenzteilnahme und eines Beitrags zu einem Elternabend aufgehoben; in gleicher Weise wurden die Vorgaben zur eigenständigen Organisation einer Schullebensveranstaltung liberalisiert (vgl. Schlegel 2013a).

¹¹² In der vorliegenden Studie entsprechen die Kommilitonen den Peers.

hoben. Die Platzierung des Praktikums im Studienverlauf ist jedoch diskussionswürdig: Ein im Studienverlauf später angesiedeltes Praktikum böte zwar die Gelegenheit, auf umfangreicheres theoretisches Wissen in der Praxis zurückgreifen zu können; „[d]urch diese relativ kurze Unterbrechung zwischen ‚Erprobungsphase‘ und ‚Berufspraxis‘ ist das Praktikum [jedoch] der Gefahr ausgesetzt, im Sinne einer Deprofessionalisierungsstrategie unmittelbar auf ‚funktionierenden‘ Unterricht hinauszulaufen“ (Gröschner 2012, S. 205). Der Experimentierraum bzw. die Erprobungsphase eines frühen Praktikums ist zwar als positiv anzusehen, würde aber sein Potential nicht entfalten können, würden die Lernerfahrungen im weiteren Studienverlauf nicht aufgegriffen werden (vgl. Gröschner/Seidel 2012). Die Ergebnisse des Forschungsprojekts verdeutlichen jedoch, dass eine Reflexion der Lernerfahrungen allein in der Verantwortung der Studierenden liegt und somit die Möglichkeiten, die ein frühes Praktikum bieten könnte, nur ansatzweise genutzt werden.

Die Befunde der vorliegenden Studie lassen weiterhin erkennen, dass sieben Befragte vor allem das Engagement der Dozenten in den das Intensivpraktikum begleitenden Seminaren hervorheben; insgesamt verdeutlichen die Fundstellen, dass sich die Studierenden eine Umstrukturierung der Begleitseminare zum Intensivpraktikum wünschen. Dieser Wunsch nach Umstrukturierung betrifft folgende Bereiche: Realisierung eines wöchentlich stattfindenden Begleitseminars sowie zeitliche und inhaltliche Nähe zum Intensivpraktikum. Außerdem werden folgende Wünsche in Bezug auf die Gestaltung des Begleitseminars thematisiert: schulartspezifische Inhalte, Hinweise zum Umgang mit der Praktikumslehrkraft und den Schülern, Unterrichtsmethoden, Hilfen bei der Unterrichtsplanung, Theorie-Praxis-Verbindung und „*Handreichungen, wie man was macht*“ (11, 78-78). Zudem betonen die Studierenden die Notwendigkeit einer geringen Teilnehmerzahl in den Seminaren. Zu universitärer Lernbegleitung liegen nur wenige Studien vor (vgl. Gröschner/Seidel 2012). In einer Untersuchung von Hoeltje et al. 2003 konnten jedoch ähnliche Wünsche identifiziert werden. Vor allem die fehlende Möglichkeit eines Erfahrungsaustausches wird von den Studierenden in der vorliegenden Studie bemängelt. Gröschner et al. 2012 verweisen in diesem Zusammenhang auf die Längsschnittstudie von Brouwer/Korthagen 2005 zum Einfluss der Lehrerbildung auf die Kompetenzentwicklung im Kontext von Praktika. Die Autoren stellten in ihrer Studie fest, dass Studierende den Wert universitärer Veranstaltungen in Abhängigkeit von der Möglichkeit zur Reflexion praktischer Lernerfahrungen und der Gelegenheit, Unterrichtsplanungen zu überarbeiten sehen (vgl. Gröschner et al. 2012). In diesem Zusammenhang wird vor allem das Begleitseminar zum Help&Learn-Projekt von den Studierenden als besonders positiv hervorgehoben, da es eine intensive Begleitung bietet.

Das Datenmaterial der vorliegenden Studie lässt die uneinheitlich gestalteten Anforderungen innerhalb der verschiedenen Begleitseminare erkennen. Diese von den Studierenden wahrgenommene Heterogenität setzt sich auch in der schulischen Begleitung durch die Mentoren und in der Zusammenarbeit zwischen Dozenten und Mentoren fort. Die Befunde zeigen eine unterschiedliche Umsetzung der Vorgaben des Praktikumsamts und von den Befragten wird eine gemeinsame Basis vermisst.

Zudem lassen sich aus dem empirischen Material weitere Anregungen bezüglich der zu erfüllenden Vorgaben im Intensivpraktikum rekonstruieren, die beibehalten bzw. ausgeweitet werden sollten, um einen Lernerfolg zu ermöglichen: kontinuierliche Beteiligung an unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeiten sowie Hospitationen in anderen Klassen; vereinzelt wird die Notwendigkeit der verpflichtenden Anforderungen herausgestellt. Im Bereich verpflichtender Vorgaben zeigen sich divergente Ergebnisse zur Studie von Schlegel (vgl. Schlegel 2013a). Während einzelne Befragte der vorliegenden Studie gerade den Wert dieser Verpflichtung betonen (vgl. Kap. 4.2.2), verdeutlichen die Befunde von Schlegel den als negativ wahrgenommenen Verpflichtungscharakter einzelner Vorgaben. Als Ursache für diese unterschiedlichen Ergebnisse können differente Umsetzungen im organisatorischen Bereich der Schule oder ein subjektiv ausgeprägter Widerstand gegen einengende Vorgaben vermutet werden (vgl. Schlegel 2013a).

Im Hinblick auf Kritikpunkte und Anregungen lassen die Befunde der vorliegenden Studie auch Bezüge zur Interviewteilnahme der Studierenden erkennen. Neben der Möglichkeit, Anregungen und Verbesserungsmöglichkeiten im Rahmen der Studie vorbringen zu können, werden weitere Gründe für die Interviewteilnahme aufgezeigt. Fast die Hälfte der Befragten begründet die Teilnahme mit dem Wunsch, die Lernwirksamkeit des Praktikums durch das Forschungsprojekt beweisen zu können. Zudem wird die Form der Befragung als Gelegenheit angeführt, detailliertere Aussagen als bei einer Fragebogenerhebung treffen zu können. Schließlich begründet ein Viertel der Studierenden die Teilnahme an der Studie mit der Absicht, ein Forschungsprojekt unterstützen zu wollen.

Insgesamt lassen die Befunde der Arbeit erkennen, dass die Konzeption des Intensivpraktikums von fast allen Befragten positiv bewertet wird. Lediglich in einem Einzelfall würde sich eine Studierende nicht mehr für diese Praktikumsform entscheiden. Als Grund wird die fehlende Möglichkeit angeführt, mehrere Lehrerpersönlichkeiten innerhalb des Studiums kennenzulernen. Kritik und Anregungen betreffen die an der Umsetzung und Ausgestaltung des Intensivpraktikums beteiligten Personen bzw. die mit dem Praktikum zusammenhängenden Veranstaltungen. Die Ergebnisse der

quantitativen Studie zum Intensivpraktikum von Sigel zeichnen ein ähnliches Bild; auch diese Befunde bestätigen, dass diese Praktikumsform von den Studierenden nicht in Frage gestellt wird (vgl. Sigel 2011).

5.2 Kritische Reflexion der angewandten Methodik, Forschungsperspektiven und Implikationen für die Praxis

Die abschließende kritische Betrachtung der in der Studie eingesetzten Methode zielt darauf ab, über Schwächen und Stärken des gewählten qualitativen Forschungsdesigns und der Forschungsinstrumente zu reflektieren. Zudem werden weiterer Forschungsbedarf und Implikationen für die Praxis aufgezeigt.

Kritische Reflexion der angewandten Methodik

5.2.1 Der „Subjektbezogenheit“ (Mayring 2008, S. 19) der Forschungsfrage werden die Erhebungsform des Problemzentrierten Interviews sowie die schriftliche Schilderung subjektiver Relevanzsituationen im Intensivpraktikum gerecht.

Die schriftliche Schilderung einer negativen und einer positiven Relevanzsituation vorab zeigte sich als für die Erhebung gewinnbringend, da die Studierenden ohne Zeitdruck über für sie bedeutsame Situationen nachdenken konnten und in der Interviewsituation daran angeknüpft werden konnte. In gleicher Weise stellte es sich für das Forschungsprojekt als sinnvoll heraus, diese Situationen nicht auf einen bestimmten Bereich des Praktikums wie z.B. auf unterrichtliche oder erzieherische Bereiche zu beschränken, sondern die im täglichen Unterrichtsgeschehen relevanten Situationen aufzugreifen. Hierfür lässt sich folgender Grund anführen: Das Kontextwissen der Autorin (vgl. Strauss 1998) sowie diverse Forschungsbefunde (vgl. z.B. Lasky 2005) ließen vermuten, dass vor allem emotionale Faktoren eine entscheidende Rolle im Lernprozess der Studierenden spielen. Gerade im Hinblick auf die lange Dauer des Intensivpraktikums, die dazu führt, dass Studierende mit vielfältigen Beobachtungssituationen konfrontiert und in den Unterrichtsalltag integriert werden, können bedeutsame Situationen quasi beiläufig entstehen. Dieser Vermutung sollte die sehr offen und allgemein formulierte Aufforderung zur Situationsschilderung gerecht werden. Im kritischen Rückblick hätten sich bei der Formulierung der Aufforderung, eine positive und eine negative Relevanzsituation schriftlich zu schildern, jedoch differenziertere Forschungsergebnisse gewinnen lassen können, wenn eine Vorstrukturierung im Hinblick auf die für die Studie zentralen Aspekte erfolgt wäre. So hätte beispielsweise eine Strukturierung in vorausgehende Bedingungen, Schilde-

rung der jeweiligen Relevanzsituationen, kontextuale Bedingungen, Folgen sowie Unterstützungsmaßnahmen – im Falle der negativen Relevanzsituation – die Auswertung erheblich erleichtert. Zudem wäre ein Rückgriff auf diese Struktur in der Interviewsituation sinnvoll gewesen.

Die Form einer Online-Erhebung und damit einer quantitativen Studie wurde nicht in Erwägung gezogen, da diese nicht die Möglichkeit bietet, an für das Forschungsvorhaben interessanten Stellen gezielt nachfragen zu können. Die Analyse der Interviewdaten macht außerdem deutlich, dass eine schriftliche Erhebung in Fragebogenform nicht der Vielschichtigkeit studentischer Lernprozesse in einem Langzeitpraktikum gerecht geworden wäre. Zwar hätte mit einer Fragebogenerhebung auf ökonomische Art und Weise eine große Anzahl an Daten erhoben werden können, die „Feinheiten der von den Versuchspersonen gebrauchten Bedeutung“ (Cicourel 1974, S. 155) wären dadurch jedoch verloren gegangen. Zudem war es das Ziel der Erhebung, sich bewusst von dem Online-Fragebogen abzusetzen, der zur Sicherung der Qualität Schulpraktischer Studien an der LMU seit dem Schuljahr 2009/10 eingesetzt wird, um Rückmeldung zur Betreuungsqualität der Mentoren zu eruiieren. Vor allem der Wertschätzung der Person der Studierenden sowie ihrer Meinung im Prozess der Kommunikation wurde durch die Interviewsituation in der vorliegenden Studie Raum gegeben. Allerdings muss in Bezug auf das Forschungsdesign dennoch kritisch angemerkt werden, dass durch eine Methodentriangulation eine differenziertere, tiefer gehende Befragung hätte erreicht werden können (vgl. Flick 2011; Mayring 2016). So hätten zunächst mittels quantitativer Methode durch eine Fragebogenerhebung individuelle Einschätzungen der Teilnehmer am Intensivpraktikum eruiert werden können; diese Ergebnisse hätten die Grundlage für eine intensive Befragung innerhalb der problemzentrierten Interviews dargestellt. Die Befunde hätten die Ergebnisse der quantitativen Fragebogenerhebung ergänzen und vertiefen können. Zwar boten die von Schlegel quantitativ erhobenen Daten zum Intensivpraktikum aus den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 bzw. aus einer ersten Erhebung aus dem Jahr 2010 einen Orientierungsrahmen für die Interviewleitfragen; es wäre jedoch im Rückblick sinnvoll gewesen, aus der Stichprobe einer quantitativen Erhebung Interviewpartner zu rekurrieren, um im Sinne einer „Triangulation beider Ansätze die Kombination von Methoden, Daten und Ergebnissen mit dem Ziel der Erkenntniserweiterung [zu nutzen], dabei beiden Ansätzen in ihren Besonderheiten Rechnung [zu tragen] und ihnen einen soweit als möglich gleichberechtigten Stellenwert [einzuräumen]“ (Flick 2011, S. 85).

Im Hinblick auf die Stichprobe konnte die geplante Fallauswahl aufgrund mangelnder Bereitschaft der Studierenden, sich interviewen zu lassen oder Relevanzsituationen schriftlich zu schildern, nicht umgesetzt werden; dennoch wurde eine Stichprobe realisiert, welche die zu untersuchende Perso-

nengruppe von den Merkmalen so repräsentiert, dass für die Forschungsfrage relevante Faktoren, wenn auch nicht in der vorgesehenen Quantität, berücksichtigt werden konnten (vgl. Kap. 3.3.1).

Eine Schwierigkeit, die sich während der Auswertung des Interviewmaterials herausstellte, bestand in der Abgrenzung der Begrifflichkeiten, welche die theoretischen Bezugssysteme für die problemzentrierten Interviews darstellen. Es erwies sich als sehr diffizil, die Aussagen der Studierenden den Kategorien zuzuordnen, die sich auf die Emergenzbedingungen Wissen, Erfahrung, Reflexion, Persönlichkeit und Emotion stützen. Zwar wurde durch eine Analysegruppe, die aus drei, mit dem Forschungsthema vertrauten Personen bestand, überprüft, ob sich das Textmaterial angemessen in den Kategorien abbilden lässt, ob die Kategorien trennscharf formuliert wurden und ob eine eindeutige Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien möglich war. Dennoch zogen die Begrifflichkeiten an sich schon die Schwierigkeit der Abgrenzung nach sich. Da die Autorin einen tieferen Einblick in das Datenmaterial hatte als die Mitglieder der Analysegruppe (Führen der Interviews, Transkribieren der Interviews), kamen bei der Überprüfung der Intercoderreliabilität auch „Elemente diskursiver Validierung“ (Mayring 2008, S. 13) zum Tragen.¹¹³ Dieses „weniger strikt überprüfbares Vorgehen, [...] das der qualitativ orientierten Analyse besser [entspricht]“ (ebd.), bewährte sich bei der vorliegenden Studie. Wenn auch mit großem Zeitaufwand verbunden, diskutierten die unterschiedlichen Codierer die Zuordnung zu den Kategorien unter Bezugnahme auf Ankerbeispiele und Codierregeln, begründeten die Zuordnung und einigten sich schließlich.

Die vorliegende qualitative Studie über die individuell wahrgenommene Professionalisierung der Studierenden im Intensivpraktikum liefert Erkenntnisse hinsichtlich der professionellen Entwicklung aus der subjektiven Sicht der Studierenden, stellt somit die authentische Repräsentation in den Mittelpunkt und schließt sich an die qualitativen Ergebnisse der Studie von Sigel wie auch die quantitativen Ergebnisse von Schlegel an bzw. ergänzt diese.

¹¹³ Nach der Explikation der Anlage der Untersuchung, der Begründung des Kategoriensystems und der Auswertungsregeln durch den Erstkodierer werten die Zweitkodierer das vereinbarte Datenmaterial ausschnittsweise aus. In einer weiteren Sitzung wurden die Kodierungen verglichen und Begründungen für Abweichungen gegeben. „Nur wenn der Zweitkodierer den Erstkodierer überzeugen kann, dass eine Auswertung nicht dem Material oder den Regeln entsprechend vorgenommen wurde, wird dies als Nicht-Übereinstimmung gewertet[...]. Wenn allerdings die abweichende Auswertung des Zweitkodierers durch mangelnde Einsicht in Material oder Regeln zustande kam, wird dies nicht berücksichtigt“ (Mayring 2008, S. 13).

Forschungsperspektiven

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen auf weitere Forschungsperspektiven hin. So wäre es interessant, nicht nur den Blickwinkel der Studierenden zu erfassen, sondern auch den der Praktikumslehrkräfte. Auf diese Weise könnten empirische Daten zu den Erfahrungen der professionellen Entwicklung aus unterschiedlichen Perspektiven generiert werden. Um die Sicht der Mentoren zu analysieren, wäre das Verfahren der Gruppendiskussion geeignet, da auf diese Weise „komplexe Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls-, Bedürfnis-, Orientierungs- und Motivationsgeflechte von Menschen und Gruppen aus bestimmten sozialen Kontexten [exploriert werden können]“ (Kühn/Koschel 2011, S. 33). So wäre es möglich, die kollektiven Erwartungen und Erfahrungen der Praktikumslehrkräfte in Beziehung zu den Erfahrungen der Studierenden zu setzen, die sowohl quantitativ als auch qualitativ erhoben werden können.

In gleicher Weise wäre eine Vergleichsstudie von Teilnehmern an Normalpraktikum und Teilnehmern am Intensivpraktikum aufschlussreich, um Erfahrungen der Studierenden in Beziehung zu setzen und die Beiträge der unterschiedlichen Praktika zu professionellen Entwicklung aufzuzeigen.

Zudem besteht ein Forschungsbedarf, der bereits von Schlegel 2013 formuliert wurde, bezüglich der ehemaligen Studierenden, die ein Intensivpraktikum absolvierten und im Referendariat stehen (vgl. Schlegel 2013a). In diesem Zusammenhang könnten aufschlussreiche Einschätzungen im Hinblick auf die professionelle Entwicklung erfolgen. Hierbei erscheint eine Vergleichsstudie von Interesse, in der die Erfahrungen der Studierenden im Intensivpraktikum und im Normalpraktikum im Rückblick beurteilt werden.

Weiterhin könnte eine veränderte Stichprobe Aufschluss darüber geben, ob Studierende des Lehramts an Mittel- und Realschulen sowie des Lehramts an Gymnasien dem Mentor eine ebenso herausragende Bedeutung im Intensivpraktikum zuweisen wie in der vorliegenden Studie.

Implikationen für die Praxis

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie liefern Erkenntnisse über die Wirksamkeit dieser besonderen Praktikumskonzeption hinsichtlich der professionellen Entwicklung aus der subjektiven Sicht der Studierenden. Die Untersuchung weist nicht nur auf weitere Forschungsperspektiven hin, sondern zeigt auch Implikationen für die qualitative Steigerung des Intensivpraktikums auf. Um das Potenzial des Intensivpraktikums für die individuelle professionelle Entwicklung der Studierenden als eine bedeutsame „konstruktivistisch gestaltete Lernumgebung“ (Sigel 2011, S. 85) weiter auszuschöpfen, sollen folgende vier Leitgedanken formuliert werden, die sich am Konzept des Em-

powerments (vgl. Arnold et al. 2011) orientieren.¹¹⁴ „Empowerment ist assoziiert mit Kompetenzentwicklung, Autonomieerleben, Entwicklung, Dynamik und Unterstützung. [...] Das Empowerment-Konzept für Praktika im Lehramtsstudium basiert auf der Verknüpfung von akademischem Wissen, praktischer Handlungskompetenz, interpersonalen Beziehungen und individueller Stärkung“ (ebd., S. 243). Mit seiner strukturellen Rahmung bietet das Intensivpraktikum ideale Bedingungen hierfür; diese sind jedoch abhängig von den Variablen Mentoren, Dozenten, Studierende und Praktikumsschulen. Diese Variablen sollen im Folgenden genauer in den Blick genommen und Vorschläge formuliert werden, um die Bedingungsfaktoren für ein wirkungsvolles Langzeitpraktikum positiv zu beeinflussen.

1. Eine zentrale Determinante, auch durch die vorliegende Studie verdeutlicht, stellt der Mentor im Hinblick auf den Lernprozess im Intensivpraktikum dar (vgl. z.B. auch Bach 2013; Gröschner et al. 2013; Hobson et al. 2009; Schubarth et al. 2009). Ausgehend von dieser entscheidenden Bedeutung der Mentoren muss der Fokus auf die Verbesserung der Betreuungsqualität durch die Praktikumslehrkräfte gelegt werden. Hierzu liegen mit der Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien zur Rolle der Mentorinnen – November 2012 Hinweise zu Funktion, Qualifikation und Unterstützung und zum Einsatz der Mentoren vor.¹¹⁵ In diesem Zusammenhang werden vor allem die Eignung und besondere Qualifikation der Mentoren betont. Dabei sind auch die individuellen Einstellungen der Praktikumslehrer ihrer Aufgabe gegenüber von entscheidender Bedeutung (vgl. Hascher/Moser 2001). Die Befunde der Studie von Sigel zeigen, dass die Auswahl der Praktikumslehrkräfte in Bezug auf Offenheit, Vorbildhaltung, didaktische Umsetzung von Unterrichtsinhalten und Einbindung in den Unterrichtsalltag als gelungen angesehen werden kann (vgl. Sigel 2011); das Datenmaterial der vorliegenden Studie stützt diese Ergebnisse weitgehend, zeigt aber gleichzeitig die Notwendigkeit einer differenzierten Auswahl von Mentoren gerade im Hinblick auf eine theoriebezogene Relationierung von Praxis auf.

¹¹⁴ Eine Begriffsdefinition von Empowerment gestaltet sich schwierig; die Beschreibung des Antonyms gelingt dagegen besser: „Empowerment is easy to define in its absence: powerlessness, real or imagined; learned helplessness; alienation; loss of sense of control over one’s own life. It is more difficult to define positively only because it takes on a different form in different people and contexts“ (Rappaport 1984, S. 3).

¹¹⁵ Vgl. <http://www.schulpraktische-studien.de/24957.html>.

So wäre es einerseits wichtig, Personen zu akquirieren, die ihrem Beruf gegenüber sehr positiv eingestellt sind, diesen gerne ausüben, belastbar und bereit sind, sich selbst und ihre Kompetenzen ständig weiterzuentwickeln (vgl. KMK 2004 i. d. F. v. 2014), um Studierenden nicht als positives oder auch negatives Vorbild im Sinne einer unreflektierten Meisterlehre zu dienen, sondern eine Lernbegleitung zu sein, die eigenes Verhalten und eigene Handlungen immer wieder reflektiert sowie „über eine ausgeprägte ‚Professionalisierungssympathie‘ [verfügt]“ (Gröschner/Häusler 2014, S. 330). In gleicher Weise spielt die Freiwilligkeit der Mentorentätigkeit eine entscheidende Rolle; es ist als problematisch anzusehen, wenn Mentoren von der Schulleitung bestimmt werden. Eine Identifikation mit der verantwortungsvollen Rolle der Praktikumslehrkraft ist so nur schwer vorstellbar.

Andererseits sollte bedacht werden, dass sich das Aufgabenfeld von Mentoren komplex gestaltet und vom gewohnten Tätigkeitsbereich einer Lehrperson unterscheidet. Der Umgang mit erwachsenen Lernenden ist mit anderen Anforderungen und Kompetenzen verbunden als mit denen, die der Lehrerberuf erfordert (vgl. Tomlinson et al. 2010). Über eigenen und beobachteten Unterricht theoriegeleitet zu reflektieren sowie Expertenwissen als ein auf Theorie basierendes Wissen im Hinblick z.B. auf Unterrichtsplanung, pädagogisch-didaktische Fragen sowie zum Umgang mit Diversität zu kommunizieren, stellt eine große Herausforderung für die Praktikumslehrkräfte dar, auf die sie in der Regel nicht ausreichend vorbereitet sind (vgl. Schnebel 2009). Zwar finden regelmäßig praktikumsspezifische Fortbildungsveranstaltungen statt,¹¹⁶ dennoch verdeutlichen die vorliegenden Befunde, dass die Aus- und Fortbildung der Mentoren noch intensiver fokussiert werden müsste und Praktikumslehrkräfte differenzierter auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden sollten (vgl. Barrera et al. 2010; Crasborn et al. 2010; Crasborn/Hennissen 2014); das Trainingsprogramm SMART (Supervision Skills for Mentor teachers to Activate Reflection in Teachers), das in den Niederlanden durchgeführt wird, ist ein Beispiel hierfür (vgl. Crasborn/Hennissen 2014).¹¹⁷ Diese Qualifikations- und Weiterbildungsmaßnahmen sind jedoch zeitaufwändig und mit der Forderung nach einer zeitlichen Entlastung für die Mentoren verbunden. Eine

¹¹⁶ Vgl. http://www.praktikumsamt.mzl.uni-muenchen.de/service_prklehrkrft/index.html.

¹¹⁷ Diese Form von Mentoren-Trainings ist jedoch hinsichtlich der Wirksamkeit in Bezug auf die Lehrerbildung in Deutschland bisher noch wenig untersucht (vgl. Gröschner et al. 2013).

professionelle Lernbegleitung erfordert Zeit; Zeit für Vorbereitungsgespräche, Nachbesprechungen und Beratung. In diesem Zusammenhang ist eine Entlastung von der Unterrichtsverpflichtung mit einer Wochenstunde für eine ganzjährige Praktikumsbetreuung als nicht angemessen anzusehen.

2. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verweisen neben der schulischen auch auf die Relevanz der hochschulischen Lernbegleitung im Hinblick auf die Lernprozesse der Studierenden (vgl. u.a. auch Gröschner et al. 2013; Hobson et al. 2009; Schubarth et al. 2009). Die vorliegenden Forschungsbefunde verdeutlichen den von Studierenden formulierten Wunsch nach einer Theorie-Praxis-Verbindung in den Begleitseminaren zum Intensivpraktikum. Im empirischen Material werden vor allem der nicht vorhandene Begleitcharakter, die zu hohe Teilnehmerzahl in den Seminaren und die große Heterogenität der Inhalte sowie der Anforderungen des Seminars deutlich. Um nachhaltige Lernprozesse im Intensivpraktikum zu ermöglichen, sind eine Orientierung an verbindlichen Lernzielen, kohärente Begleitkonzepte (vgl. Gröschner 2012) und eine enge Kooperation zwischen Mentoren und Dozenten erforderlich; diese könnte beispielsweise in einem von schulischer und universitärer Seite gestaltetes Seminar realisiert werden. Die vorliegende Studie zeigt das Potenzial auf, das das Intensivpraktikum bezüglich subjektiver Lernthematik und des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses bietet. In diesem Kontext wäre es wichtig, den komplexen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis auch in den Begleitseminaren zu thematisieren und auf die Begrenztheit eigener Planung Bezug zu nehmen. In gleicher Weise wäre es sinnvoll und notwendig, die Aspekte inhaltlich zu berücksichtigen, über die Studierende während des Intensivpraktikums reflektieren und die Person der Studierenden mit deren Stärken und Schwächen in den Mittelpunkt universitärer Lehre zu stellen, um die Entwicklung eines professionellen Selbst bereits im Studium grundzuglegen.

Im Sinne eines Empowerments unter Berücksichtigung emotionaler und sozialer Prozesse im Intensivpraktikum sowie individueller Potenziale der Studierenden (vgl. Arnold et al. 2011) sollten Konzepte implementiert werden, welche einen kritischen und reflexiven Lernprozess in Bezug auf die Theorie-Praxis-Relationierung und Emotionen initiieren. Keuffer/Oelkers 2001 stellen als Zielsetzung der Praktika in der Lehrerbildung heraus, den Habitus eines forschenden Lernens zu entwickeln und Theoriewissen auf die Praxis zu beziehen (vgl. Keuffer/Oelkers 2001). Hinsichtlich einer Theorie-Praxis-Relationierung spielt auch die Aufarbeitung von subjektiven Theorien eine bedeutsame Rolle. Mögliche Ansätze, die eine Reflexionsgrundlage für diese Differenz und für die Auseinandersetzung mit eige-

nen und fremden subjektiven Theorien (vgl. Weyland 2014) bieten, sind in Konzepten des forschenden Lernens zu sehen (vgl. Altrichter/Mayr 2004; Fichten 2012; Pätzold 2013; Rotters et al. 2009).¹¹⁸ Die Konzeption des forschenden Lernens kann einen Baustein für eine reflexive Grundhaltung darstellen, die für späteres professionelles Lehrerhandeln relevant ist (vgl. Weyland 2014; vgl. auch KMK 2004 i. d. F. v. 2014). So

„soll nicht nur mit Hilfe theoretischer oder biographischer Kategorien Praxis (hermeneutisch) verstanden und reflektiert werden, sondern diese Reflexion soll durch eigene Forschungsaktivitäten während der Praktika einen Bezug zu Methoden der empirischen Überprüfung von entwickelten oder zu Grunde liegenden Hypothesen enthalten“ (Altrichter/Fichten 2005, S. 17).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, mittels Portfolio-Arbeit oder der Arbeit mit einem Lerntagebuch reflexive Lernprozesse anzubahnen (vgl. Gläser-Zikuda/Hascher 2007; Winter 2005). Durch „den Schreibprozess kann Distanz zum Geschehenen gewonnen und das Geschehene nicht nur erlebt und erlitten, sondern neu durchdacht werden“ (Imhof 2006, S. 35). Zwar wurden in den ersten drei Jahren nach der Einführung des Intensivpraktikums sehr umfangreiche Praktikums-Portfolios mit ausführlicher Reflexion über die Lernprozesse gefordert; diese umfangreiche Reflexion wurde jedoch aus Kapazitätsgründen im Betreuungsbereich und steigender Teilnehmerzahlen am Intensivpraktikum durch die Bearbeitung eines vorgegebenen Praktikumsleitfadens (vgl. Kiel 2014) und einer mehrseitigen Reflexion über eigene Lernprozesse (vgl. Schlegel 2013a) ersetzt. Reflexion bedarf aber einer individuellen und kontinuierlichen Begleitung (vgl. Leonhard/Bolle 2015), um von den Studierenden nicht als unangemessene zusätzliche Arbeit wahrgenommen zu werden, sondern als sinnvoll in Bezug auf die eigene professionelle Entwicklung.

¹¹⁸ Diese Konzepte können nach Altrichter/Mayr ausdifferenziert werden in distanzierte Einübung in Fallverstehen, teilverantwortliche Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung – das Help&Learn-Projekt kann in diesem Zusammenhang genannt werden – ebenso das reflektierende Praktikum und die Mitwirkung in Team-Forschung (vgl. Altrichter/Mayr 2004).

In diesem Kontext kann auch auf den „Shift from Teaching to Learning“ in Anlehnung an eine Formulierung der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) verwiesen werden, der einen Richtungswechsel von der Input-Orientierung hin zu einer Output-Orientierung und den damit verbundenen „Learning-Outcomes“, formuliert als Kompetenzen, einfordert (vgl. Wildt 2003).

Eine die zur Verfügung stehende Kapazität berücksichtigende Methode wäre beispielsweise das interaktive Lerntagebuch, das in Form eines persönlichen Blogs geführt und von dem Dozenten kommentiert wird (vgl. von Felten 2016). Sowohl die Bemerkungen als auch die ausgewählte Literatur für gemeinsame Seminarphasen werden genau den Bedürfnissen der Studierenden angepasst, sodass es auf diese Weise gelingen kann, dialogische Lernprozesse zu initiieren (vgl. Ruf 2008).¹¹⁹ Weitere Möglichkeiten, um Lernerfahrungen der Studierenden im Intensivpraktikum reflexiv aufzuarbeiten, sind die Bearbeitung von Fallbeispielen mit Unterrichtsvideos (vgl. Gröschner et al. 2012; Krammer/Reusser 2005) sowie der Einsatz des Online-Tools SeLF¹²⁰, mit dem die Selbstverantwortung für die professionelle Entwicklung verdeutlicht werden kann (vgl. Kriesche/Frey 2017). Zusätzlich zu den Begleitseminaren zum Intensivpraktikum bietet die Seminarkonzeption der UNI-Klassen eine weitere Möglichkeit, gemeinsam entwickelten Unterricht durchzuführen, um im Anschluss daran über diesen zu reflektieren und diese Erfahrungen mit den Lernerfahrungen im Intensivpraktikum in Verbindung zu setzen.¹²¹

Da auch das Vertrauen zu den Dozenten der Universität einen relevanten Faktor im Hinblick auf eine gelingende Anfangsprofessionalität darstellt, kann die Thematisierung von Stärken, Schwächen und emotionalen Praktikumserfahrungen, deren Bearbeitung der vorliegenden Studie zufolge einen entscheidenden Beitrag zur Wahrnehmung einer individuellen professionellen Entwicklung spielen, nur in einer Atmosphäre der Wertschätzung erfol-

¹¹⁹ Im dialogischen Lernmodell „wird Unterricht aufgefasst als dynamisches System von Angebot und Nutzung, das umso effektiver ist, je besser es allen am Unterricht beteiligten Personen gelingt, die personalen, sozialen, fachlichen und metakognitiven Ressourcen ihrer Handlungskompetenz in Wechselwirkung mit der Handlungskompetenz ihrer Lernpartner und im Sinne der intendierten Bildungsziele einzusetzen und zu erweitern (vgl. Weinert 2001)“ (Ruf 2008, S. 13).

¹²⁰ Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen

¹²¹ Um die Konzeption zu umschreiben, kann die Formel Unterricht e³ herangezogen werden: Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Unterricht durch Studierende; dieser Unterricht wird in speziell dafür ausgestatteten Räumen in universitätsnahen Schulen gefilmt und aufgezeichnet, um im Seminarverlauf besprochen werden zu können (vgl. <http://www.mzl.uni-muenchen.de/newsletter/newsletter/index.html>, Ausgabe 11/2011). Im Moment entsteht an der Ludwig-Maximilians-Universität München eine inklusive UNI-Klasse, die vor allem Unterricht e³ in inklusiven Settings in den Mittelpunkt rückt.

gen. Hierzu sind Seminare mit einer geringen Teilnehmerzahl unbedingt erforderlich; diese können jedoch aus Kapazitätsgründen oft nicht umgesetzt werden, sodass ein entscheidendes Kriterium für die professionelle Entwicklung der Studierenden nicht gegeben ist. Um das Potenzial nutzen zu können, das das Intensivpraktikum bietet, ist es notwendig, die universitäre Lernbegleitung durch ausreichend wissenschaftliches Personal zu sichern. In gleicher Weise ist es für die Professionalisierung von Bedeutung, dass schulnahe Dozenten, mit Expertise in der Praxis, die Studierenden von universitärer Seite betreuen.

3. Wie in der vorliegenden Studie erkennbar wird, darf nicht aus dem Blick geraten, dass neben den vorgegebenen Rahmenbedingungen und Einflüssen der Mentoren, der Dozenten und der Seminarstruktur „Praktika individuell unterschiedlich lernförderlich sein können“ (Hascher 2011b, S. 13). Es sind auch die Voraussetzungen der Studierenden selbst, die unterschiedliche Lernerfolge bedingen. Gerade durch die Fokussierung der studentischen Perspektive in der vorliegenden Studie wurde deutlich, wie sehr diese genannten Aspekte Lernprozesse beeinflussen. Im Sinne eines adaptiven Umgangs mit Diversität im späteren Lehrerberuf wäre dieser Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen auch bei der Betreuung der Studierenden im Intensivpraktikum erforderlich. Eine Orientierung an individuellen Zielen bedingt jedoch auch eine Diagnose des jeweiligen Lernstandes der Studierenden. Da eine Erfassung des individuellen Lernstandes aber, wie die Befunde der vorliegenden Studie, aber auch die Ergebnisse anderer Studien (vgl. Hascher 2005a, 2008, 2009; Schrader 2001) verdeutlichen, eher informell als systematisch erfolgt, unterliegt diese Diagnose der Willkürlichkeit „impliziter subjektiver Urteile, Einschätzungen und Erwartungen der Person, die diagnostiziert“ (Arnold et al. 2011, S. 149). Neben den oben angeführten Instrumenten des Portfolios bzw. des Lerntagebuchs, welche Einblicke in individuelle Lernprozesse der Studierenden geben, soll an dieser Stelle ein eindringliches Plädoyer für systematische und angeleitete Beobachtungsaufgaben erfolgen, welche beispielsweise den Handreichungen „Schulpraktika begleiten“ zu entnehmen sind (vgl. Schlegel 2013b). Um diese Instrumente jedoch überlegt und auf den jeweiligen Studierenden bezogen einsetzen zu können, ist eine angemessene zeitliche Entlastung der Mentoren in Form weiterer Stundenermäßigung unbedingt erforderlich.

In gleicher Weise können der Prozess des Sich-Bildens der Studierenden im Sinne des in Kap. 1.2.1 dargelegten Bildungsbegriffs nur dann angeregt und Kompetenzen, angelehnt an die Definition von Weinert (vgl. Weinert 2001), nur dann erworben werden, wenn Potenziale der Studierenden erkannt und gefördert werden. Dazu braucht es Zeit; Zeit, die durch

die Dauer des Intensivpraktikums über ein Schuljahr zwar bereits gegeben ist; Zeit, die aber auch von den an dieser besonderen Form des Praktikums Beteiligten aufgebracht werden muss, um Bedingungen dafür zu schaffen, dass „[p]rofessionelles Lernen [...] durch das Nadelöhr des Subjekts [gehen kann]“ (Wildt 2006, S. 81). Zeit, die aufgrund struktureller und kapazitiver Vorgaben innerhalb des Lehramtsstudiums nicht zur Verfügung steht.

4. Die Befunde der vorliegenden Arbeit verweisen an vielen Stellen auch auf den Einfluss der Praktikumschule als Institution und Organisation auf die professionelle Entwicklung der Studierenden. Das Kollegium mit der Schulleitung spiegelt in seinen Handlungen und Verhaltensweisen den Umgang mit den täglichen komplexen Anforderungen des Schulalltags wider. Damit die Schulen die Betreuung der Studierenden nicht als zusätzliche Belastung empfinden und diese Belastung von den Studierenden wahrgenommen und als für die professionelle Entwicklung hinderlich empfunden wird, muss von universitärer Seite verdeutlicht werden, welche Perspektiven sich durch die Zusammenarbeit mit den Studierenden eröffnen. Bereits durch das Projekt Help&Learn im Intensivpraktikum verwirklicht, könnten weitere Konzepte dieser Art im Rahmen des Intensivpraktikums etabliert werden, um Lehrer beispielsweise bei der individuellen Förderung einzelner Schüler bzw. bei Differenzierungsmaßnahmen zu unterstützen oder Angebote im Rahmen des Ganztagschulbetriebs zu erweitern.

Weiterhin könnte angedacht werden, „Third Spaces“ (Zeichner 2010, S. 92) zu schaffen, die wie folgt beschrieben werden können: „Third Spaces in teacher education are spaces where academic knowledge, practitioner knowledge and the knowledge that exists in communities come together in new less hierarchical ways, in the service of teacher learning“ (ebd.). In diesen „hybride[n] Erfahrungs-, Denk- und Handlungsräume[n]“ (Reusser/Fraefel 2017, S. 18) kooperieren Studierende, Mentoren und Dozenten der Universität, um im gegenseitigen Austausch professionelles Wissen in die Unterrichts- und Schulentwicklung einzubringen und von der Expertise aller Beteiligten zu profitieren. Eine besondere Form eines „Third Space“ (Zeichner 2010, S. 92) stellen Partnerschaftsstrukturen zwischen Schulen und Hochschulen (vgl. Reusser/Fraefel 2017) dar, die für alle Beteiligten einen Gewinn bedeuten. Diese Strukturen, die ihr Vorbild in den USA haben und in den Niederlanden, Skandinavien, Großbritannien sowie in der Schweiz erfolgreich umgesetzt werden (vgl. ebd.), könnten auch im Rahmen des Intensivpraktikums angedacht werden. Ziel dieser Partnerschaft wäre nicht nur die Kooperation von Mentoren, Dozenten und Studierenden, sondern eine Zusammenarbeit auf Schulebene. So könnte nicht nur auf Studierendenseite

eine professionelle Entwicklung gefördert, sondern auch, im Sinne einer Innovationskompetenz, Unterrichts- und Schulentwicklung vorangebracht und eine besondere Aufmerksamkeit auf den Stellenwert des Lehrerberufs als ständige Lernaufgabe gerichtet werden. Durch die breite Aufstellung dieser Partnerschaftsstruktur durch die Unterstützung von Politik, Schulbehörde und Interessensverbänden wie beim Modellvorbild in der Schweiz könnte zudem die besondere Bedeutung und Stellung der Schulen im Prozess der Professionalisierung angehender Lehrer verdeutlicht werden (vgl. ebd.).

Ein abschließendes Resümee einer Studierenden bringt zwei der dargestellten Leitgedanken zum Ausdruck und verdeutlicht besonders den dargelegten Handlungsbedarf in Bezug auf die Relevanz der Mentoren bei der professionellen Entwicklung:

„Ein optimales Intensivpraktikum: [...] eine (..) engagierte (.) Lehrkraft, mit der man [...] gut auskommt. Aber es zählt halt nicht nur so, [...] das ist voll die gute Freundin von mir geworden, sondern, dass man von der schon etwas lernen kann. Deshalb schon [eine; Erg. U. E.] professionelle, engagierte, motivierte Lehrkraft sage ich einmal. [...] ein perfektes [Intensivpraktikum; Erg. U. E.], dazu gehört natürlich auch die andere Seite. Der Student, (.) ja der muss schon lernwillig sein und offen und lernbereit. (...) Dann [...], also das sind alles diese einzelnen Aspekte, das Lehrerkollegium muss einen aufnehmen, muss offen für einen sein. Was heißt muss, sollte (..) eben so offen sein, dass man auch einmal bei sich selbst reinschnuppern lässt. [...] Also das hat mir geholfen. [...] perfekt wäre es (..), [wenn die Möglichkeit zu; Erg. U. E.] viel Austausch und Reflexion mit der Lehrkraft [geboten würde; Erg. U. E.]. Was eben darauf aufbaut, dass man sich mit der verstehen muss und dass sie überhaupt engagiert ist. Also, [...] die Lehrkraft spielt eine unheimlich große Rolle. Vielleicht sollte man deshalb in der Auswahl der Lehrkräfte, falls ich hier etwas bewirken kann (lacht), [...] schon genauer drauf schauen. Aber ich glaube, es gibt halt zu wenige, die das machen und deshalb muss man alle nehmen, die es machen wollen. Aber das ist ein wirklich wichtige Säule im Intensivpraktikum. Auf der so viel aufbaut eben. [...] deshalb ist die Lehrkraft eigentlich ein sehr, sehr wichtiger Punkt.“ (16, 134-134)

6 ANHANG

6.1 Anschreiben an Teilnehmer des Intensivpraktikums



Uta Ebert
Telefon 089 2180-6922
Uta.Ebert@edu.lmu.de

Postanschrift:
Leopoldstr.13
80802 München

München, 11.04.13

Liebe Studierende,

ich möchte Sie mit diesem Schreiben um Ihre Teilnahme an meinem Forschungsprojekt bitten. Thema des Projekts ist die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden, die am Intensivpraktikum teilgenommen haben. Diese Praktikumskonzeption eröffnet die Möglichkeit, besonders intensive und vielfältige Erfahrungen zu sammeln, sodass es von großem Interesse ist, Ihre subjektiven Erfahrungen in Bezug auf die professionelle Entwicklung empirisch zu erheben.

Ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der LMU. Zuvor habe ich 13 Jahre als Grundschullehrerin – davon fünf Jahre als Praktikumslehrerin – gearbeitet. Aus meiner Erfahrung als Lehrerin weiß ich, dass das Nachdenken über die Entwicklung der eigenen Person im Lehrerberuf eine wichtige Voraussetzung für Professionalität ist. Mein Interesse besteht darin, herauszufinden, inwieweit das Intensivpraktikum Einfluss auf den weiteren Verlauf Ihrer professionellen Entwicklung nehmen kann. Durch Ihre Mitarbeit an dem Forschungsprojekt könnten Sie einen Beitrag dazu leisten, die Lehrerbildung voranzubringen. Die Ergebnisse der Studien helfen auch, Seminarthemen so auszurichten, dass diese für die professionelle Entwicklung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer relevant sind.

Auch wenn sich Ihr Studium sehr arbeitsintensiv gestaltet, würde ich mich freuen, wenn Sie sich die Zeit nehmen könnten, mir für ein Interview zur Verfügung zu stehen. In diesem ca. einstündigen Einzelinterview, dessen Termin ich mit Ihnen abstimmen werde, kämen Fragen zu Ihren persönlichen Erfahrungen im Intensivpraktikum zur Sprache.

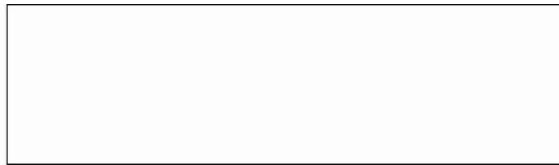
Ich möchte Sie darauf hinweisen, dass der Inhalt unserer Gespräche selbstverständlich vertraulich bleibt und keinesfalls an andere Personen weitergegeben wird. Soweit aus dem Projekt Veröffentlichungen entstehen, werden Ihre Daten, wie in solchen Fällen üblich, anonymisiert. Als Interviewerin unterliege ich der Schweigepflicht und bin auf das Datengeheimnis verpflichtet. Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass ich Sie ausdrücklich darauf hinweise, dass aus einer Nichtteilnahme für Sie keine Nachteile entstehen.

Ich bedanke mich bereits jetzt für Ihre Bereitschaft, mir Auskunft zu geben und freue mich auf die Zusammenarbeit. Für eventuelle Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Herzliche Grüße

Uta Ebert

6.2 Datenschutz



Studie: Professionalisierungsgewinn durch das Intensivpraktikum in der Lehrerbildung?

Zusicherung der Anonymität der Aufzeichnungen

- Information für die Befragten -

Die Durchführung der Studie geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des Datenschutzgesetzes. Die Interviewerin und alle Mitarbeiter/innen im Projekt unterliegen der Schweigepflicht und sind auf das Datengeheimnis verpflichtet, d. h. sie dürfen außerhalb der Projektgruppe mit niemandem über die erhobenen Interviews sprechen.

Der Datenschutz verlangt, dass ich Sie über mein Vorgehen informiere und Ihre ausdrückliche Genehmigung einhole, um das Interview auswerten zu können. Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass ich Sie noch einmal ausdrücklich darauf hinweise, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern.

Ich sichere Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich werde sorgfältig mit Ihren Angaben umgehen: Ich nehme das Gespräch auf, um eine Gedächtnisstütze zu haben. Die Aufnahme wird abgetippt und Sie können eine Abschrift bekommen, wenn Sie dies möchten. Die Abschrift wird nicht veröffentlicht und ist nur projektintern für die Auswertung zugänglich. Ausschnitte werden nur zitiert, sofern eine Identifikation der Person ausgeschlossen ist.
- Ich anonymisiere Ihre Angaben, d.h. ich verändere bzw. lösche alle Personen-, Orts- oder sonstigen persönlichen Angaben, die Rückschlüsse auf Sie erlauben.
- Die von Ihnen unterschriebene Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung wird gesondert aufbewahrt. Diese dient einzig und allein dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind. Die Erklärung kann mit Ihrem Interview nicht mehr in Verbindung gebracht werden.

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Bereitschaft bedanken, mir ein Interview zu geben. Bei Fragen können Sie jederzeit gerne auf mich zukommen:

Uta Ebert

Leopoldstraße 13, Raum 3501

80802 München

Tel.:089/21806922

Ort, Datum

Unterschrift

6.3 Einstiegsinformation

Einstiegsinformation

Bevor wir mit dem Interview beginnen, möchte ich Ihnen noch einmal kurz erzählen, worum es in der Studie geht: Das Intensivpraktikum ist eine besondere Form eines Langzeitpraktikums und bietet Ihnen die Möglichkeit, besonders intensive und vielfältige Erfahrungen zu sammeln.

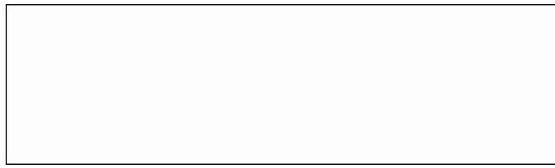
Im Laufe des Gesprächs werde ich Ihnen nun verschiedene offene Fragen stellen und möchte Sie bitten, einfach all das zu erzählen, was für Sie wichtig ist. Ich werde Sie dabei auch nicht unterbrechen. Es gibt auch keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten, hier soll keine Bewertung stattfinden. Das Interview wird in etwa 90 Minuten dauern. Sie sollen sich aber nicht unter Druck gesetzt fühlen, sondern Sie haben so viel Zeit, wie Sie sich nehmen möchten.

Noch zu den formellen Angelegenheiten:

Wie ich Ihnen ja schon mitgeteilt habe, möchte ich das Interview für die spätere Auswertung auf Band aufnehmen und später verschriftlichen. Dadurch kann ich Ihnen im Gespräch besser folgen, da ich nicht mitschreiben muss. Ich werde mir lediglich eventuell kurze Notizen machen als Gedächtnisstütze für weitere Nachfragen.

Selbstverständlich wird das Interviewmaterial streng vertraulich behandelt. Alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf Sie erlauben, werden gelöscht oder anonymisiert. Ich werde Ihnen das auch noch in einer Vertrauensschutzklärung schriftlich versichern. Darüber hinaus werden alle Daten auch nur dann anonymisiert ausgewertet, wenn Sie dazu nach dem Interview Ihre Einverständniserklärung gegeben haben.

6.4 Einverständniserklärung



Regelung zum Vertrauens- und Datenschutz:

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das am ____ . ____ . _____ von Frau Uta Ebert mit mir geführte Gespräch aufgenommen sowie verschriftet und für die Auswertung im Rahmen des Forschungsprojektes „Professionalisierungsgewinn durch das Intensivpraktikum in der Lehrerbildung?“ verwendet werden darf.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das verschriftete Interview unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte auch für Publikationszwecke verwendet werden darf. Mir wurde zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden.

Ort, Datum

Unterschrift

6.5 Kategorien

Codierungen: 1847

Hauptkategorie	Subkategorie	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I. Wissen (155)	Relevanz wissenschaftlichen Wissens (26)	Fragen an die Theorie (41)	Relationierung von Wissen und Können (88)							
	Intensität und Vielfalt der Erfahrungen (67)	Erfahrungen in den Tätigkeitsfeldern einer Lehrperson (43)	Herausforderungen (49)	Prozesse und Entwicklungen innerhalb eines Schuljahres (36)	Ausprobieren im Schonraum (39)	Bezug zum Referendariat (27)	Kooperations- und Hospitationserfahrungen (37)	Mentor als Vorbild (133)	Entsprechung von Erwartungen und Erfahrungen (26)	
II. Reflexion (457)	Bewusstsein für die multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufs (52)	Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kontextualisierungskompetenz (73)	Analyse eigener Stärken und Schwächen (81)	Schaffen einer Reflexionsgrundlage (89)	Bewusstes Nachdenken über subjektive positive Relevanzsituationen (20)	Bewusstes Nachdenken über subjektive negative Relevanzsituationen; angebotene Unterstützungsmaßnahmen (55)				
	Wahrnehmung einer Umgangs- und Begegnungskultur (106)	Intensivierung von Beziehungen und Aufbau von Vertrauen (83)	Persönliche Affiziertheit (48)	Konflikte und Probleme (22)						
V. Persönlichkeits- professionelles Selbst (360)	Individuelle Definition des professionellen Selbst (23)	Beitrag des Intensivpraktikums zum Verständnis eines Professionellen Selbst (20)	Biografie (37)	Individuelle professionelle Zielvorstellungen (87)	Subjektive Lernthematik (131)	Eigeninitiative (35)	Entdecken neuer Seiten an sich selbst (27)			
	Vergleich zu anderen Praktika im Studienverlauf (42)	Lernförderliche Gelingensbedingungen (42)	Positive Resonanz, Anregungen und Kritikpunkte (33)	Teilnahme am Interview (20)	Zeitliche Verortung (14)	Verbesserungsmöglichkeiten (25)				
VII. Begleitseminar (95)	Konzeption (32)	Dozent (11)	Gewinn (12)	Anforderungen (15)						

6.6 Strukturierung der Haupt- und Subkategorien

Wissen	Relevanz wissenschaftlichen Wissens	Fragen an die Theorie	Relationierung von Wissen und Können
Definition	Das Intensivpraktikum bietet vielfältige Gelegenheiten, Lehrthemen wie jedes professionelle Handeln als begründungspflichtig wahrzunehmen.	Vielschichtige Situationen im Intensivpraktikum führen zu Interesse an spezifischen theoretischen Inhalten.	Durch das Intensivpraktikum werden Situationen generiert, die den komplexen Zusammenhang zwischen Wissenschaftswissen und Handlungswissen aufzeigen.
Kodierregel	Äußerungen verdeutlichen, dass wissenschaftliches Wissen relevant ist, um eigene Handlungen im schulischen Kontext begründen zu können.	Aussagen betonen, dass sich Studierende der Wissenslücken bewusst werden, die aus den Situationen im Intensivpraktikum generiert werden und dadurch neue Fragen an theoretische Inhalte des Studiums aufgeworfen werden.	Aussagen betonen, dass Studierende sowohl eine Differenz als auch eine Relationierung von Wissen und Können im Intensivpraktikum wahrnehmen.
Ankerbeispiel	„Weil ich merke, ich brauche einfach ganz viel Bestärkung. Ich brauche einfach diese Argumente. [...] weil man kann nicht einfach nur sagen, ja, das ist halt viel schöner für alle. Das überzeugt [...] niemanden. Man braucht richtig gute Argumente und [...] mein restliches Studium wird darauf ausgerichtet sein (...), da [...] handfeste Argumente auch aufzubauen.“ (2, 80-80)	„Also ich fand es sehr (...) interessant so diese Mobbing-Diskussion. Ah wo ich mir eigentlich dann gedacht habe, es wäre eigentlich schon einmal ganz klug sich damit weiter auseinanderzusetzen.“ (17, 82-82)	„Und ja, da hat sich das wahrscheinlich auch verknüpft einfach zwischen Theorie und Praxis. Dass ich das angefangen habe zu begreifen, warum lerne ich jetzt irgendwelche Moralentwicklungsstufen auswendig, wo man sich erst fragt: Wofür bitte? Und das dann zu sehen.“ (14, 76-76)

Erfahrungen	Herausforderungen	Prozesse und Entwicklungen innerhalb eines Schuljahres	Entsprechung: Erfahrung – Erwartung	Erfahrungen in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern	Bezug zum Referendariat	Ausprobieren im Schonraum	Mentor	Intensität und Vielfalt	Kooperation und Hospitation
<p>Definition</p> <p>Die Studierenden erfahren aufgrund der Länge des Intensivpraktikums beanpruchende und herausfordernde Situationen.</p>	<p>Das Intensivpraktikum bietet den Studierenden vielfältige Gelegenheiten, die Entwicklung der Schüler sowie Abfolgen im Alltag eines Schuljahres zu erfahren.</p>	<p>Die im Intensivpraktikum gewonnenen Erfahrungen entsprechen den Wünschen und Erwartungen der Studierenden vor dem Praktikum.</p>	<p>Die Erfahrungen, die die Studierenden während des Praktikums sammeln können, decken eine große Bandbreite der Tätigkeiten ab, die den Lehrerberuf auszeichnen.</p>	<p>Im Intensivpraktikum werden Situationen generiert, die Parallelen zum Referendariat erkennen lassen.</p>	<p>Es wird die Möglichkeit geboten, sich selbst sowie verschiedene methodische und didaktische Konzepte in unterschiedlichen Situationen zu erfahren bzw. auszutesten.</p>	<p>Der Mentor wird als „erfahrende Lehrperson“ wahrgenommen und übt einen großen Einfluss auf die Studierenden aus.</p>	<p>Das Intensivpraktikum ermöglicht durch seine Konzeption besonders intensive und vielfältige Erfahrungen.</p>	<p>Im Intensivpraktikum werden vielfältige Möglichkeiten geboten, Hospitations- und/oder Kooperationserfahrungen zu sammeln.</p>	
<p>Kodierregel</p> <p>Außerungen zeigen auf, dass aufgrund der Länge des Intensivpraktikums Situationen generiert werden, die von den Studierenden als herausfordernd und anspruchsvoll, aber dennoch als bearbeitbar empfunden werden.</p>	<p>Aussagen betonen, dass die Studierenden durch die lange Dauer und Intensität des Intensivpraktikums die Gelegenheit haben, die Entwicklung der Schüler zu erfahren und einen realistischen Einblick in Abläufe während eines Schuljahres zu erhalten.</p>	<p>Aussagen verdeutlichen die Divergenz bzw. die Übereinstimmung von Erfahrungen und Erwartungen, welche die Studierenden im Vorfeld an das Intensivpraktikum hatten.</p>	<p>Aussagen verdeutlichen das breite Spektrum an gesammelten Erfahrungen in den vielfältigen Tätigkeitsfeldern einer Lehrperson.</p>	<p>Außerungen betonen den Referendariatscharakter, der in Situationen im Intensivpraktikum zum Tragen kommt und verdeutlichen, dass dadurch die Angst vor dem Referendariat relativiert wird.</p>	<p>Aussagen heben hervor, dass im Intensivpraktikum Raum gegeben wird, persönliche Erkundungsprozesse in Gang zu setzen und sich Lernende in einem geschützten Rahmen ausprobieren können.</p>	<p>Außerungen betonen die Vorbildfunktion des Mentors in positiven und im negativen Sinn.</p>	<p>Aussagen heben den besonderen Lerngewinn hervor, der aus der Intensität und der Vielfalt der Erfahrungen resultiert.</p>	<p>Außerungen betonen, dass Studierende Gewinn aus Hospitations- und/oder Kooperationserfahrungen ziehen.</p>	

Erfahrungen	Herausforderungen	Prozesse und Entwicklungen innerhalb eines Schuljahres	Entsprechung: Erfahrungen – Erfahrungen	Erfahrungen in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern	Bezug zum Referendariat	Ausprobieren im Schronraum	Mentor	Intensität und Vielfalt	Kooperation und Hospitation
<p>Ankerbeispiel</p> <p>„... Vor die Kinder stellen... Erst einmal die Angst vor den Kindern überwinden. Auch die Angst vor den Eltern überwinden.“ (15, 42-42)</p>	<p>„Das man das alles intensiv irgendwie mitbekommt. Und dann natürlich durch diese Dienstagsphasen [...] dadurch einen guten Einblick bekommt über den Ablauf von dem Schuljahr. Was passiert da alles? Wie entwickeln sich die Kinder? Auch einmal einen Elternabend mitzu erleben. Eine Lehrerversammlung oder wie auch immer. Und eben () so eine kontinuierliche Entwicklung auch [...] mitzubekommen.“ (19, 6-6)</p>	<p>„[...] ich habe gedacht, das wird alles total schön (lacht). Aber jetzt bin ich nicht mehr so naiv (lacht). [...] Aber es war, ja das klingt blöd, aber es war einfach viel intensiver als alles, was ich erwartet hätte.“ (2, 122-122)</p> <p>Ich war auch im Schullandheim mit dabei und war waren auch nachmittags in Schwimmunterricht mit dabei. Ich war bei Elternabenden mit dabei, ich war bei Elternzeinsgespräche mit dabei, ich war Ausflügen mit dabei. Ach einfach () einfache eine ungläubliche Vielfalt. Ich hab einfach dieses Schulleben kennen gelernt. Ich durfte auch bei bei Sitzungen mit dabei sein [...]().“ (7, 14-14)</p>	<p>„Ich war so aufgeregt (lacht). Also ich fand es echt ganz schlimm. Ich habe auch in der Nacht vorher schlecht geschlafen. Und dann bin ich dahin und war schon wahnsinnig früh da und habe halt echt so, wie man es halt in Referendariat wahrscheinlich auch macht, alles sortiert und geguckt, ob der Overhead funktioniert und ob der Stift schreibt. Und halt so alles vorher irgendwie abgeklöpft. Und () ja dann erwartet, dass sie endlich alle kommen und dass es irgendwie vorbei ist, danach auch wieder. Also () genau. Und es hat aber alles sehr gut geklappt. Das weiß ich auch. Und [...] habe sowohl von der Praktikumslehrkraft, als auch vom Herrn X [der Dozent; Eig. U. E] dann eben sehr positives Feedback bekommen. Und war dann natürlich auch sehr schön.“ (19, 74-74)</p>	<p>„Oder wir durften auch wirklich alles ausprobieren, was wir wollten. Oder wir durften nur fünf Minuten Kopfrechen Einheiten machen, wenn man halt gerade da nur Lust hat. Also sie hat uns wirklich alle Möglichkeiten irgendwie offen gelassen. Und das war super. Weil man irgendwie das Gefühl hatte, man kann gar nichts falsch machen. Außer man macht nichts. Das wäre das einzige gewesen (lacht), was man vielleicht hätte falsch machen können und. Genau. Also das, ich verbunde damit sehr viele positive Erfahrungen.“ (19, 8-8)</p>	<p>„[...] ja vielleicht wie man so mit Störungen umgeht. Das (...) hatte die Lehrern halt einfach gut drauf durch ihre ganzen ähm (...) Maßnahmen oder ja () genau also das sie da schon so präventiv vorgegangen ist. Es kam eigentlich gar nicht so zu () Eskalationen, sondern sie hat das eigentlich () das fand ich auch das Interessanteste an ihr, sie hat nicht kommuniziert in dem Sinne, sondern sie hat das durch Blicke gelöst oder eher so nonverbal. Und das fand ich (...) bei ihr einfach so beeindruckend.“ (8, 24-24)</p>	<p>„[...] ja vielleicht gerade dadurch, dass das so ein längerer Zeitraum war. Und man dieselbe Klasse hatte und eben an derselben Klasse diese Unterrichtsstunden erproben konnte. Man hat ja auch gelernt, kompliziert anderer Beruf als zweite Klasse.“ (7, 146-146)</p>	<p>„[...] ja vielleicht gerade dadurch, dass das so ein längerer Zeitraum war. Und man dieselbe Klasse hatte und eben an derselben Klasse diese Unterrichtsstunden erproben konnte. Man hat ja auch gelernt, kompliziert anderer Beruf als zweite Klasse.“ (7, 146-146)</p>	<p>„[...] ja vielleicht gerade dadurch, dass das so ein längerer Zeitraum war. Und man dieselbe Klasse hatte und eben an derselben Klasse diese Unterrichtsstunden erproben konnte. Man hat ja auch gelernt, kompliziert anderer Beruf als zweite Klasse.“ (7, 146-146)</p>	

<p>Reflexion</p>	<p>Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kontextualisierungs-kompetenz</p> <p>Eine rezeptartige Anwendung wissenschaftlicher Theorien ist in den komplexen und von Unsicherheiten geprägten Situationen und den jeweils speziellen Bedingungen in den Klassen des Intensivpraktikums nicht möglich.</p>	<p>Analyse eigener Stärken und Schwächen</p> <p>Eigene Potentiale bzw. eigene Schwächen werden im Intensivpraktikum wahrgenommen, es wird die Möglichkeit geboten, Stärken zu nutzen sowie eigene Schwächen zu bearbeiten.</p>	<p>Schaffen einer Reflexionsgrundlage: Feedback und Beobachtung</p> <p>Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen werden als Beratungssituationen gestaltet, in denen konstruktives Feedback gegeben wird. Systematisch angeleitete Beobachtungen tragen dazu bei, einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus grundzulegen.</p>	<p>Bewusstsein für die multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufs</p> <p>Erfahrungen im Intensivpraktikum führen zu einem neuen bzw. vertieften Verständnis für die Anforderungen und Kompetenzbereiche des Lehrerberufs.</p>	<p>Bewusstes Nachdenken über subjektive negative Relevanz-Situationen Unterstützungsmaßnahmen</p> <p>Eine kritische Situation bzw. eine als subjektiv negativ empfundene Situation wird als besonders relevant wahrgenommen und Unterstützungsmaßnahmen werden in diesem Zusammenhang angeboten und angenommen.</p>	<p>Bewusstes Nachdenken über subjektive positive Relevanzsituationen</p> <p>Eine als positiv wahrgenommene Situation wird als für die individuelle Entwicklung besonders bedeutsam eingestuft.</p>
<p>Kodierregel</p>	<p>Außerungen zeigen auf, dass sich Studierende bewusst sind, dass schulisches Handeln unsicherer Handeln ist und eine rezeptartige Anwendung wissenschaftlichen Wissens im schulischen Alltag nicht adäquat ist.</p>	<p>Aussagen stellen heraus, dass sich Studierende während des Intensivpraktikums individueller Ressourcen bewusst werden und zum produktiven Umgang mit diesen angeregt werden.</p>	<p>Außerungen verdeutlichen, dass Unterrichts-nach-besprechungen von den Studierenden als Lerngelegenheit erkannt werden und Beobachtungsaufgaben von der Praktikumslehrperson dezidiert ausgewählt werden, sodass Beobachtetes nicht nur wahrgenommen wird.</p>	<p>Aussagen betonen das bewusste Nachdenken über die vielfältigen und komplexen Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.</p>	<p>Aussagen stellen die subjektive Relevanz von negativen Erfahrungen als für die Entwicklung besonders prägend heraus und führen Möglichkeiten einer professionellen Unterstützung in bzw. nach diesen Situationen an.</p>	<p>Außerungen zeigen auf, dass die beschriebene Situation als positiv relevant eingeschätzt wird und mit Erfolgserlebnissen einhergeht.</p>

Reflexion	Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kontextualisierungs-kompetenz	Analyse eigener Stärken und Schwächen	Schaffen einer Reflexionsgrundlage: Feedback und Beobachtung	Bewusstsein für die multidimensionalen Anforderungen des Lehrerberufs	Bewusstes Nachdenken über subjektive negative Relevanz-Situationen Unterstützungsmaßnahmen	Bewusstes Nachdenken über subjektive positive Relevanzsituationen
Ankerbeispiel	»[...] wie oft man [...] kreativ sein muss, dass es irgendwie noch hin haut. [...] dass ganz oft total unerwartete Probleme auftauchen können.« (19, 44-44)	»[...] Ich [...] fühle mich schnell provoziert von den Kindern. Das habe ich ordentlich gemerkt. Und dann werde ich, na ja schmeppisch. Das habe ich deutlich gemerkt. Da muss ich noch ordentlich dran arbeiten.« (4, 42-42)	»[...] Also sie hat sich eigentlich immer eine Stunde mindestens Zeit genommen. Hat dann wirklich in das kleinste Detail alles noch einmal zurückgefragt. Bis zur Vorbereitung. Also sehr (...) genau noch einmal erfragt ähm. Und wir haben wirklich das sehr genau durchgesprochen. Also das war eben sehr positiv, weil ich natürlich viel mitnehmen konnte.« (6, 114-114)	»[...] Jwie es halt so abläuft in der Schule. Und ich habe schon ähm im Laufe der Zeit dann auch einen anderen Blick entwickelt irgendwie über die Dinge. Und habe die Schule doch irgendwie idealistischer gesehen am Anfang, wie sich es dann irgendwie entpuppt hat. Ohne, dass ich jetzt die Schule schlecht machen will. Aber am Anfang ist man halt doch irgendwie so naiv. Und denkt, es ist alles so wunderbar. Und dann irgendwie wenn man da so lange dabei ist, dann schaut man das halt alles ein bisschen anders an.« (4, 8-8)	»Also er hat etwas gemacht, aber er wollte, also dieses kreative Schreiben wollte er einfach nicht. Er hat sich so ein bisschen, ich habe halt gemerkt, er schreibt nicht und dann habe ich mit ihm geredet. Ja und dann ist aber die Lehrkraft (...), hat sich dann eingesetzt (...) EINGESETZT. Und ja ist dann zu dem Jungen hin (...) und hat den so angeschmauzt. Er soll jetzt sofort das schreiben. Den Arbeitsauftrag erfüllen, ähm weil sie ihn sonst aus der Klasse schmeißt, also so, also nicht richtig schmeißt, halt vor die Tür. (...) Und das empfand ich als so unangenehm. [...] Aber das war schon so eine bedeutende Situation. Und das war also meine bedeutendsten Situationen waren eigentlich immer so, wenn sie so an die Kinder geraten ist und ich gesehen habe, (...) so möchte ich es halt nicht machen.« (16, 70-70) »Ähm habe aber Gott sei Dank immer äh meine Praktikumskollegin dabei gehabt. Und (...) also das hat sehr geholfen. Das habe ich auch in dem Praktikum gemerkt. Ähm auch eine sehr wichtige Erfahrung, dass man noch so eine (...), also es hat mir sehr gut getan, dass da noch jemand war in der Klasse. Und wahrscheinlich auch vor allem, weil wir so ein bisschen auf einer Wellenlänge waren.« (16, 12-12)	»[...] Also die eine, glaube ich, die wirklich prägend war, das war nach diesen vielen misslungenen Sportstunden, als die eine geplatzt hat. Also definitiv sehr bedeutsam (lacht). Es lohnt sich dran zu bleiben.« (2, 68-68)

Emotionen	Umgangs- und Begegnungskultur	Intensivierung von Beziehungen und Aufbau von Vertrauen	persönliche Affiziertheit	Konflikte und Probleme
Definition	Soziale Interaktionen im Intensivpraktikum sind von Akzeptanz, gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt.	Der Beziehungs- und Vertrauensaufbau zu Mentoren wie auch zu Schülern wird als ein für Lernprozesse grundlegendes Element im Intensivpraktikum wahrgenommen.	Das Intensivpraktikum führt durch die Intensität und Vielfalt der Erfahrungen dazu, dass Studierende sich persönlich emotional eingebunden fühlen und sich mit ihrer Tätigkeit im Intensivpraktikum identifizieren.	Konflikte und Probleme in zwischenmenschlichen Beziehungen beeinflussen Studierende in ihrer das Lernen fordernden Grundhaltung.
Kodierregel	Äußerungen betonen die Relevanz eines konstruktiven Lernklimas im Intensivpraktikum.	Äußerungen führen den Aufbau von Beziehungen und das Vertrauen zu Schülern sowie zu Mentoren als ein für Lernprozesse der Studierenden entscheidendes Kriterium an.	Äußerungen stellen heraus, wie sehr sich Studierende aufgrund der Eingebundenheit in das Intensivpraktikum verpflichtet fühlen, Verantwortung zu übernehmen.	Aussagen betonen, dass Konflikte und Probleme der Studierenden mit Mentoren, Kommilitonen und Schülern als belastend und den Lernprozess hemmend erfahren wurden.
Ankerbeispiel	„Und wir wurden alle für, eben voll genommen. Und wir wurden gleichwertig behandelt. Und uns wurde ganz viel gezeigt. Und (.) ja da konnte man dann auch eben erleben, wie gut es funktionieren kann in so einem Kollegium. Auch wenn man als Außenstehender dazu kommt. So wir hatten quasi freie Hand. "Ja wollt ihr zu mir in die Klasse auch noch kommen? Ja klar kommt vorbei." Die eine hat eine Sportfortbildung gemacht. "Könnt ihr bitte bei mir in der ersten Klasse ähnen einen Film mit ihnen anschauen?" Und dann noch irgendwie Zähne putzen war gerade. Ja kein Problem. Dann wurde sich bei uns bedankt, wie wenn das für uns, also wir machen das ja gerne. Und waren natürlich über die Ehre, dass wir das jetzt machen dürfen, froh. Ja genau. Also es war eigentlich hauptsächlich positiv.“ (13, 6-6)	„Ah was war noch was wir sonst im Intensivpraktikum, also Beziehungen, dass ist das allerwichtigste und vor allem dieses Vertrauen, dieses persönliche Verhältnis.“ (7, 20-20)	„(.) Da habe ich gedacht, okay, das sind echt viele Stunden in der die Kinder (.) praktisch nur mit mir arbeiten. Und, und ich fand mit der Übernahme der Verantwortung ähm (.) engagiert man sich auch anders. Dann war mir das auch wichtig, ich find das ist ein Vertrauen (lacht) was einem entgegen gebracht wird und dann, dann möchte man das auch erfüllen.“ (1, 16-16)	„Und [...] ich habe mich schon relativ alleine gelassen gefühlt im Intensivpraktikum. Und das war eine große (.), ja Schwierigkeit sich einfach dann doch aufzuraffen und jedes Mal wieder hinzugehen. Und irgendwie so den Frust auch einmal beiseite zu schieben, das war. Und einfach auch dann zu versuchen, das nicht alles so negativ zu sehen, sondern die positiven Seiten herauszuziehen. Das war so eine recht große Herausforderung.“ (4, 40-40)

Persönlichkeit/ professionelles Selbst	Individuelle Definition des professionellen Selbst	Beitrag des Intensivpraktikums zum Verständnis eines professionellen Selbst	Biografie	Individuelle professionelle Zielvorstellungen	Subjektive Lernthematik	Entdecken neuer Seiten an sich selbst	Eigeninitiative
Definition	Das professionelle Selbst beschreibt die Einstellung der angehenden Lehrpersonen zu beruflichen Aufgaben und ist etwas Persönliches und Individuelles (Bauer et al. 1996, S. 14).	Die Bedingungen des Intensivpraktikums fordern das Bewusstsein für die Bestandteile eines professionellen Selbst.	Subjektive Erlebnisse und Erfahrungen unabhängig vom Intensivpraktikum beeinflussen die Anfangsprofessionalität der Studierenden.	Die intensive Reflexion eigener Wertvorstellungen und Handlungserfahrungen führt zu einem bewussten Nachdenken über individuelle professionelle Zielvorstellungen.	Das Intensivpraktikum trägt durch seine Konzeption dazu bei, dass sich Studierende mit ihren eigenen Fähigkeiten bzw. Lernbedarfen auseinandersetzen und Fortschritte bzw. Lernbedarfe in den einzelnen Bereichen der Lehrtätigkeit erkennen.	Die intensive Auseinandersetzung mit den multidimensionalen Ansprüchen des Lehrberufs führt zu einer intensiven Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit in der Lehrerrolle.	Ob Lerngelegenheiten während des Intensivpraktikums genutzt werden können, hängt neben vieler weiterer Faktoren von der Motivation und Eigeninitiative der Studierenden ab.
Kodierregel	Aussagen stellen heraus, aus welchen Bestandteilen das professionelle Selbst eines Lehrers aus Sicht der Studierenden besteht.	Aussagen heben hervor, dass die Erfahrungen im Intensivpraktikum einen intensiven Einblick in die Bestandteile eines professionellen Selbst generieren.	Aussagen verdeutlichen den Einfluss individueller, schulischer und pädagogischer Vorerfahrungen auf die professionelle Entwicklung.	Aussagen betonen, dass das Intensivpraktikum die Studierenden zum Nachdenken über die Gestaltung des künftigen Berufs anregt und zeigen auf, dass ein Nachdenken über Ansprüche an die eigene Person im subjektiven Bildungsprozess initiiert wird.	Aussagen betonen die individuell wahrgenommenen Fortschritte bzw. den Lernbedarf in Bezug auf die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche des Lehrberufs.	Aussagen führen an, dass vielfältige Erfahrungen im Intensivpraktikum dazu beigetragen, bisher nicht bewusste Verhaltensweisen und Haltungen zu erkennen.	Aussagen betonen die Eigeninitiative, die Studierende während des Intensivpraktikums aufbringen, um so viele Erfahrungen wie möglich zu sammeln.

Persönlichkeit/ professionelles Selbst	Individuelle Definition des professionellen Selbst	Beitrag des Intensivpraktikums zum Verständnis eines professionellen Selbst	Biografie	Individuelle professionelle Zielvorstellungen	Subjektive Lernthematik	Entdecken neuer Seiten an sich selbst	Eigeninitiative
<p>Ankerbeispiel</p> <p>„[...] sich selber immer zu reflektieren, finde ich, glaube ich ganz wichtig. Dass man nicht () in Muster fällt, weil ich glaube, man erkennt das selbst auch nicht. Dass man vielleicht auch wirklich oft jemanden hat, oder öfter jemanden hat, der einen das auch aufzeigt, wie man sich verhält. [...] was ich auch immer sehr wichtig fand ist, äh über Sachen zu reden. Weil oft ein anderer Beteiligter das ganz anders sieht. Und man dann auch eine äh () zweite Meinung bekommt und sieht, auch vielleicht ist das gar nicht so eingefahren, wie ich das mir denke, weil er hat eine ganz andere Meinung.“ (6, 134-134)</p>	<p>„Dieses (), das ganze Konstrukt des Lehrers. Was gehört dazu? Die eigene Persönlichkeit, das Lenken, das, wie wirke ich auf andere, das Vorbereiten und alles. Also dass man das einmal erlebt und sieht und erzählt bekommt auch von vielen verschiedenen Seiten.“ (13, 109-109)</p>	<p>„Mn (lacht). () Ähm ich war, glaube ich, immer das oder nicht glaube ich, ich WAR immer sehr ruhig. Und wurde oft nicht wahrgenommen von den Lehrern. Und ich glaube, deswegen habe ich auch eine () Beziehung zu den Ruhigeren. Weil ich mich einfach da gut hineinversetzen kann. Und versuche, dass ich sie nicht () ähm, ja nicht vergesse, sondern auch mit einbeziehe. Ich glaube, man lernt da auch viel aus seiner eigenen Rolle (lacht), die man hatte. () Das auf jeden Fall. Ähm und ich fand es eben wichtig, dass man (), man kann, man hat natürlich seine Präferenz, aber ich finde es wichtig, dass man jeden gleich behandelt. Und versucht gerecht zu sein und nicht einen zu bevorzugen, weil man jetzt den lieber mag. Da habe ich schon sehr darauf geachtet.“ (6, 122-122)</p>	<p>„[...] und auch, umzugehen, wenn, wenn [...] Schüler einen auflaufen lassen. Also (...) ich strahl dich an, du strahlst zurück, sondern (lacht) ich strahl dich an und [...] Und ich glaub, dass das ähm (...) ich glaub, [...], also dass das eigentlich das Wichtigste ist, dass man () sagt man, man () ist bereit Emotionen Kinder zu mögen und ähm () Eltern zu mögen und zu schätzen, mit denen zusammenarbeiten zu wollen und aber gleichzeitig sagt okay du, () ich bin so professionell, dass es mir nichts ausmacht, wenn mich jemand ähm () auflaufen lässt oder einfach, einfach (...) zu mir nicht nett ist (lacht).“ (1, 58-58)</p>	<p>„Diese Schwäche aufzuarbeiten. Und ähm (...) motivierter zu werden. Ich war zum Teil dann nicht so unbedingt motiviert. Und bin jetzt eigentlich, nein ich muss es anders sagen. Ich war mir sehr lange nicht sicher, ob der Beruf richtig für mich ist. Und wollte auch einmal aufhören und dann wieder nicht. Und ähm dann hatte ich so Phasen, wo ich nicht besonders motiviert war. Und dann natürlich auch selber verunsacht habe, dass ich da nicht so viel mitnehme. Und das sehe ich als große Aufgabe, weil ich jetzt eigentlich schon der Meinung bin, dass ich das machen will. Und dass ich (), nurich dafür verantwortlich bin, was ich dann mitnehme und was ich lerne. Und das ist, glaube ich, eine große Aufgabe noch.“ (4, 50-50)</p>	<p>„Also dass ich mich, also ich wusste nicht dass ich, ich dachte immer nur es wäre, bei Jüngendlichen fühle ich mich schnell provoziert. Und dachte bei Kindern ist es nicht so. und dann habe ich festgestellt, dass es doch so ist.“ (4, 46-46)</p>	<p>„Wenn ich jetzt den Rest des Schuljahres hier nur herumsitze, in Anführungszeichen, dann wird es bestimmt nicht so toll. [...] aber das [...] hat sich dann, also ich habe mir dann auch selber manchmal äh, einfach habe ich gefragt "Was machst du heute Vormittag?" Meine Praktikumslehrkraft würde dann sagen "Du heute ziemlich langweilig, nichts Besonderes." Dann habe ich halt auch einmal einen anderen Lehrer da im Kollegium gefragt, ob ich nicht einmal heute seinen Unterricht anschauen kann. Oder einmal zu einem Vorkurs mitgehen kann.“ (17, 122-122)</p>	

Akzeptanz des Intensivpraktikums	Lernförderliche Gelingensbedingungen	Kritik-/Anregungen	Zeitliche Verortung	Teilnahme am Interview	Unterschiede zu anderen Praktika
<p>Definition</p> <p>Kontextfaktoren im Intensivpraktikum tragen dazu bei, diese Praktikumskonzeption als für die individuelle Professionalisierung gewinnbringend anzusehen.</p>	<p>Die Erfahrungen im Intensivpraktikum führen zu einer kritischen Beurteilung der Konzeption sowie zur kritischen Beurteilung von Kontextfaktoren.</p>	<p>Die Einordnung des Intensivpraktikums im 3./4. Semester wird von den Studierenden als positiv wahrgenommen.</p>	<p>Die Erfahrungen im Intensivpraktikum führen dazu, diese mitteilen zu wollen.</p>	<p>Der Vergleich von Erfahrungen im Intensivpraktikum und Erfahrungen in den bereits absolvierten Praktika bzw. in den Folgepraktika führt zu einer differenzierten Bewertung des Intensivpraktikums.</p>	
<p>Kodierregel</p> <p>Aussagen stellen heraus, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen, damit das Intensivpraktikum von den Studierenden als Bereicherung in Bezug auf die individuelle Professionalisierung gesehen wird.</p>	<p>Aussagen führen individuell wahrgenommene Kritikpunkte und Anregungen in Bezug auf das Intensivpraktikum an.</p>	<p>Außerungen betonen die Relevanz der frühen zeitlichen Einordnung des Intensivpraktikums im Studienverlauf.</p>	<p>Aussagen stellen die Intention der Interviewteilnahme heraus.</p>	<p>Außerungen heben Unterschiede zu im Studienverlauf dem Intensivpraktikum vorausgehenden bzw. folgenden Praktika hervor.</p>	
<p>Ankerbeispiel</p> <p>„[...] ein optimales Intensivpraktikum. Also es [...] es steht und fällt alles mit der Lehrkraft. Ich hab (...) einfach auch so, man unterhält sich natürlich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen [...] es steht und fällt alles mit ihr, quasi einfach ja weil manchmal auch die Verantwortung nicht gegeben wird (...) oder nichts getan werden oder nur lauter Lehrkraftarbeiten gemacht werden dürfen, dass man zwar hinten sitzt und sonst nichts tut, aber alles korrigieren und kopieren darf. Das ist ja wirklich auch nicht der Sinn. (...) Optimal sieht es aus, wenn man die ganze Vielfalt kennen lernt. Die Vielfalt kennenlernt vom ganzen Schulleben mit allen Facetten, die Vielfalt [...] auch einer Lehrkraft, was die alles selbst tun muss. (...) Da einfach nen Einblick zu bekommen. (...) Und ganz viel hängt ein gutes Intensivpraktikum damit zusammen, wie viel man selbst machen darf. (...) Und zwar nicht nur zu unterrichten, sondern auch vorzubereiten und auch selbst an dieser Vielfalt teilnehmen zu dürfen, also auch selbst mal wirklich ne Arbeit korrigieren und daraus auch ne Note machen zu dürfen.“ (7, 136-136)</p>	<p>„Mh, ich glaube, ich würde es nicht raten. Einfach aus der (...) Tatsache heraus, dass man (...) klar man kann Glück haben und es ist wirklich ein Jahr spannend. Aber man kann halt dann auch, also (...) ich glaube mir hätte es mehr gebracht, einfach noch einmal in eine andere Klasse zu gehen. Über eine längere Zeit. Und halt drei, wirklich drei Praktika zu machen bei verschiedenen Lehrkräften. Deswegen würde ich es glaube ich (...), ich würde jetzt nicht abraten. Aber ich würde sagen, gut (...), es hat schon Vorteile, aber es hat halt dann auch den Nachteil. Und ich glaube, mir hätte es mehr gebracht, mehr zu sehen.“ (5, 150-150)</p>	<p>„Aber [...] es ist ja schon gut, wenn man bald in das Praktikum geht, glaube ich. Man braucht schon diesen Realitätsbezug auch recht schnell. Weil ja vielleicht sogar auch schon dann noch manche vielleicht schon merken, dass es doch nicht das Wahre ist oder es eine andere Schulart sein sollte. Eine Freundin von mir hat, das war jetzt zwar nicht im Intensivpraktikum, Erg. U. E.), aber die hat dann irgendwann gemerkt, dass sie doch lieber Hauptschullehrant machen will. Also der Realität, also der (...), so der (...) Praxis, das ist schon wichtig, dass es relativ bald kommt, glaube ich.“ (15, 106-106)</p>	<p>„Ich finde halt, dass (...), also wenn man will, dass sich etwas verbessert oder auch wenn man (...), wenn alles gut ist. Das erfährt ja niemand, wenn ich das in meinem stillen Kämmerchen vor mich hin denke. Und dann (...) ist es gut, man macht so etwas. Also sonst ergibt sich die, also die Möglichkeit auch nicht. Und ich weiß ja, solange gibt es das Intensivpraktikum noch nicht, deswegen habe ich eh schon darauf gewartet, dass einmal irgendwann, weil ich habe dann auch gedacht, irgendwas passiert. Und man nur so eine kurze Zeit da ist. Das ist schon etwas Besonderes.“ (6, 18-18)</p>	<p>„Also was ich im Intensivpraktikum besonders fand, war eben, dass man in dem einen Jahr so wahnsinnig viel über die Kinder erfährt. Über die Hintergründe. Auch den Entwicklungsverlauf sieht und das hat natürlich in den anderen Praktika gefehlt. Da hatte man nicht so diese Langzeiteinwirkung. Oder hat nicht gesehen, wie es sich vom ersten Schultag bis dahin entwickelt. Und man hat natürlich auch nicht die starken Bindungen, weil man nur so eine kurze Zeit da ist. Das ist schon etwas Besonderes.“ (6, 18-18)</p>	

Begleitseminar Definition	Konzeption	Dozent	Anforderungen	Verbesserungsmöglichkeiten	Gewinn
	Die Seminatkonzeption greift die Inhalte des Intensivpraktikums auf mit dem Ziel, der Diskussion von Relevanzsituationen und theoriegeleiteter Reflexion Raum zu geben.	Der Dozent der Universität geht sowohl in Einzelberatungssituationen als auch während des Begleitseminars auf die Bedürfnisse der Studierenden ein.	Die mit dem Begleitseminar verbundenen Leistungsanforderungen stehen in engem Zusammenhang mit der individuellen Professionalisierung der Studierenden.	Das Begleitseminar weist hinsichtlich seiner Konzeption und in Bezug auf die Gestaltung Bereiche auf, die von den Studierenden als verbesserungswürdig wahrgenommen werden.	Das Begleitseminar wird hinsichtlich seiner Konzeption und Gestaltung als gewinnbringend wahrgenommen.
Kodierregel	Äußerungen betonen den Einfluss der Seminaregestaltung auf den Lernerfolg im Praktikum.	Aussagen stellen die Bedeutung des Dozenten im Prozess der individuellen Professionalisierung heraus.	Äußerungen betonen den Sinnvoll wahrgenommenen Anforderungscharakter des Begleitseminars.	Aussagen heben Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Konzeption des Intensivpraktikums hervor.	Äußerungen stellen die für die professionelle Entwicklung der Studierenden relevanten Gewinne aus dem Begleitseminar heraus.
Ankerbeispiel	„Also ich habe sehr viel gelernt. Wir (.), da war eben auch der Teil der Filmstunde, wo jeder seinen Filmausschnitt gezeigt hat und noch einmal reflektiert wurde. Dann wurden wir eben spezifisch auf diese UV vorbereitet. Wie man die erstellt und durchführt. Und haben eben sehr viele Tipps ähnm noch zusätzlich zur Unterrichtsgestaltung bekommen. Also da habe ich schon ähnm viel mitgenommen. Und es war noch einmal so ein Raum, wo wir noch einmal über Probleme reden konnten. Oder wenn etwas mit der Praktikumslehkraft war oder wenn wir einen Fall hatten, mit Schülern nicht weitergekommen sind (.), dann konnten wir da immer etwas fragen. Und dann wurde halt zusammen darüber geredet, wie kann man das lösen oder wie könntest du dann in der nächsten Situation das anders machen. Also das war schon sehr hilfreich.“ (6, 102-102)	„[...] ansonsten fand ich die Begleitung [...] sehr gut. Wenn es, als es darum ging mein [...] Projekt zu planen. Da war ich bei Frau X dann noch zweimal in der Sprechstunde. Und die hat mir da auch gute Tipps gegeben. Und hat mich auch bestärkt und gemeint " Ah das haben Sie doch super geplant." Und so. Das [...] fand ich sehr angenehm. Also das hat mir auch noch einmal Sicherheit gegeben. Und ich wusste, das ist jetzt die richtige Richtung, in die es geht. [...] und auch den Unterrichtsbesuch habe ich als recht positiv erlebt, weil ich es schon auch nach einem, ich sage jetzt einmal nach einem halben Jahr wieder, wo ich nur Feedback von meiner Praktikumslehreerin bekommen habe. Da fand ich es schon auch noch einmal angenehm noch sozusagen noch eine zweite Meinung oder noch einmal eine erweiterte Sicht [...] zu bekommen. Das fand ich gut.“ (17, 88-88)	„Jetzt die Aufgaben für das Portfolio fand ich [...]. also es war (.) sinnvoll und machbar. Doch also ich meine klar, es waren, man musste wirklich das Projekt da gut durchdenken und analysieren. Aber ich glaube, dass das ganz gut war. Dass man wirklich sich einen Plan macht und guckt, was alles dazu gehört und wie es dann wirklich gelaufen ist. Weil dann hat man auch noch einmal gesehen, was man geplant hatte und was man geändert hat. [...]“ (5, 108-108)	„Ah (.) viel näher am Praktikum. Viel näher am Praktikum. Also kleiner dann, das waren ja Riesenküse, also in (.), also das waren sehr viele Leute. [...] und ja ganz weit weg von meinem Praktikum von meinen Erfahrungen. (.) Viel mehr Austausch dann vielleicht auch. Da war ja überhaupt kein Austausch zwischen den Erfahrungen von den verschiedenen Studenten. Also das wäre wahrscheinlich super, wenn sich da viel mehr die Erfahrungen von verschiedenen Schulen und Lehrern. Das hat mich auch immer, wenn man sich einmal unterhalten hat "Was deine ist so? Und was? Ihr düft nicht in das Lehrzimmer." (acht) Und auch von den Dozenten dann Interesse an den verschiedenen Erfahrungen. Reger Austausch, kleinere Gruppen.“ (15, 70-70)	„[...] was ganz toll war, wir hatten eben ein Begleitseminar dazu. [...] und haben da immer wieder tolle Impulse bekommen (.), die genau, also die genau eben auf dieses Praktikum abgestimmt waren. Sodass ich die dann gleich umsetzen konnte. Das war eigentlich ganz gut, dass man dieses ähnm Begleitseminar noch hatte. Oder so wie es gestaltet wurde. Weil man dann eben an einem Tag (.) eine Heftgestaltung durchgenommen hat und das konnte ich wirklich dann praxisnah gleich umsetzen.“ (6, 90-90)

6.7 Auszug aus der Analysearbeit

Fundstellen im Originaltranskript zur Subkategorie „Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kontextualisierungskompetenz“

6.7.

<p>Interviews12.13 DS230154.Student1.12.1 14-14 Reflexion Sensibilisierung für ein</p>	<p>das vor der Klasse zu stehen, fand ich einfach ähm das fand ich unheimlich anstrengend und äh unkalkulierbar. Das war, war sehr gut und ähm (.) ich fand auch so sich einzustellen (.) also sich auf andere einzustellen also auch mit der, mit der Praktikumslehrerin. Das man, wobei sie es mir einfach sehr, sehr leicht gemacht hat. Aber das man auch, auch so ein bisschen sensibel dafür (...) äh wird, wie man jemanden bei der Arbeit unterstützt und wann man ihn stört (lacht) also das fand ich auch ähm wichtig (...). Und äh ich glaub das ist viel, also für mich war das so meiste, weil das eigentlich das ist, was man nicht durch gute (.) äh Vorbereitung also das kann man durch gute Vorbereitung erleichtern aber man kann es nicht durch gute Vorbereitung ersetzen. (...)</p>
--	---

<p>Interviews12.13 DS230151.Student1.12.1 14-14 Reflexion Sensibilisierung für ein</p>	<p>ähm das man ein bisschen so den Perfektionismus ablegt und (.) das es äh das es einfach normal ist. Das man auch nicht den Anspruch hat, dass es immer glatt läuft und das man sieht die Klasse ist unterschiedlich drauf, die die, man mag nicht alle Kinder gleich (lacht) die Kinder mögen einen nicht alle gleich also das sind so Sachen, wo man sich ein bisschen frei machen muss das man auch Situationen hat, wo Kinder keine Lust haben, wo Kinder nerven (lacht) und dann wie man damit gut umgeht.</p>
--	---

<p>Interviews12.13 DS230151.Student6.12.13 15-16 Reflexion Sensibilisierung für ein</p>	<p>I: Ähm inwiefern haben Ihnen diese Erfahrungen, die Sie jetzt im Intensivpraktikum gemacht haben, geholfen? (...) Inwiefern haben Sie diese Erfahrungen weitergebracht?</p> <p>B: Im Allgemeinen eigentlich noch einmal die Anwendung des Theoretischen in der Praxis. Dass man eigentlich, so gut man es plant, eigentlich immer so diesen Moment hat, wo man (.) ja einfach spontan reagieren muss. Und das kann man nur lernen, wenn man, ja wenn man es eben selbst durchführt. Und das kann man zwar oft sagen, aber eigentlich lernt man es eben nur in der Praxis. Und einfach die ganzen Übungsstunden, die man halten kann. Die eben einen großen Lerneffekt haben. Je öfter ich das mache, desto (.) ja mehr lerne ich auch dazu, wie ich Sachen verbessern kann.</p>
---	--

<p>Interviews10.11 DS230158.Student13.10. 39-40 Reflexion Sensibilisierung für ein</p>	<p>I: Haben Sie während des Intensivpraktikum Bereiche bei sich entdeckt, von denen Sie sagen würden "Das sind jetzt nicht so sehr meine Stärken.?"</p> <p>B: Mh (.) ich glaube, ich muss ein bisschen lockerer bleiben. Also das im (.), im Umgang, wenn jetzt einmal etwas nicht so läuft, dann für mich innerlich auch ruhig bleiben und sagen "Ok das ist jetzt so. Und jetzt gehe ich halt so darauf ein und dann muss ich das halt so jetzt machen." Ich glaube, ich bin eher jemand, der sich gerne and as hält, was man sich so vorgenommen hat. Und das ist aber halt nicht möglich mit so vielen kleinen Individuen. Ähm (.) ja. (...) Dann finde ich es auch schwierig (.),</p>
--	--

<p>Interviews10.11 DS230159.Student14.10. 35-36 Reflexion Sensibilisierung für ein</p>	<p>I: Dann schauen wir zum nächsten Frageblock. Erzählen Sie mir doch bitte, was Sie im Intensivpraktikum gelernt haben und was Sie persönlich für sich mitnehmen.</p> <p>B: Was ich gelernt habe? Gott, ich glaube, so vieles. Das kann ich gar nicht aufzählen wahrscheinlich so. Also viele Kleinigkeiten, die ich jetzt wahrscheinlich gar nicht mehr weiß. Ähm (.) mh (...) vielleicht unter anderem das, also das, ja wie schwer es ist den Überblick zu behalten über so eine Klasse. Und alle Kleinigkeiten, die so zwischen den Kindern passieren ähm wahrzunehmen, das (.) äh. Ja oder überhaupt erst einmal, ich habe, glaube ich, erst einmal im Praktikum gemerkt ähm, dass das meine Aufgabe mitunter ist. Und dass da äh wahnsinnig viel passiert. Mir war das vorher überhaupt nicht so bewusst, weil ich das, also mir das aus meiner Schülerkarriere selber nicht so präsent war. Ähm (.) und ja wie schwierig das ist, ist mir aufgefallen. Und dass ich da noch viel lernen muss. Und ähm, was habe ich noch gelernt? Ja (.) Ähm (5) oh Gott.</p>
--	---

Paraphrasierung, Generalisierung und Zusammenfassung der Codierungen zu der Subkategorie „Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kontextualisierungskompetenz“

6.7.2

Dokument	Anfang	Ende	Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kontextualisierungskompetenz	Paraphrasierung	Generalisierung	Zusammenfassung
DS230154 Student 1. 12.13	14	14	das vor der Klasse zu stehen, fand ich einfach ähm das fand ich unheimlich anstrengend und äh unkalkulierbar. Das war, war sehr gut und ähm () ich fand auch so sich einzustellen () also sich auf andere einzustellen also auch mit der, mit der Praktikumslehrerin. Dass man, wobei sie es mir einfach sehr, sehr leicht gemacht hat. Aber dass man auch, auch so ein bisschen sensibel dafür (...) äh wird, wie man jemanden bei der Arbeit unterstützt und wann man ihn stört (lacht) also das fand ich auch ähm wichtig (...). Und äh ich glaub das ist viel, also für mich war das so meiste, weil das eigentlich das ist, was man nicht durch gute () äh Vorbereitung also das kann man durch gute Vorbereitung erleichtern aber man kann es nicht durch gute Vorbereitung ersetzen. (...)	Vor der Klasse stehen als anstrengend und unkalkulierbar empfunden	anstrengend und unkalkulierbar vor der Klasse zu stehen	- perfekte Planung keine Garantie für gutes Gelingen in der praktischen Durchführung (9) - in der Theorie nicht einschätzbar, in welchen Situationen Schwierigkeiten entstehen könnten, Diskrepanz (4) - intuitives Handeln in unvorhersehbaren Situationen (14) - Notwendigkeit von Planung und Hintergrundwissen (9)
DS230154 Student 1. 12.13	14	14	ähm dass man ein bisschen so den Perfektionismus ablegt und () dass es äh dass es einfach normal ist. Dass man auch nicht den Anspruch hat, dass es immer glatt läuft und dass man sieht die Klasse ist unterschiedlich drauf, die die, man mag nicht alle Kinder gleich (lacht) die Kinder mögen einen nicht alle gleich also das sind so Sachen, wo man sich ein bisschen frei machen muss dass man auch Situationen hat, wo Kinder keine Lust haben, wo Kinder nerven (lacht) und dann wie man damit gut umgeht.	Ablegen des Perfektionismus Ablegen des Anspruchs, dass alles glatt laufen muss Klasse als Unsicherheitsfaktor Frage der Umgehensweise mit diesen Unsicherheiten	Ablegen eines Perfektionismus Klasse als Unsicherheitsfaktor Frage des Umgangs mit Unsicherheiten	- Unkalkulierbarkeit erfordert Flexibilität (9) - Wunsch nach besserer Vorbereitung im Studium (2) - Notwendigkeit der Beachtung des Kontextes (2) - Eingrenzen der Unsicherheitsfaktoren durch die Länge des IPs (3)
DS230151 Student 6. 12.13.FÖ	15	16	I: Ähm inwiefern haben Ihnen diese Erfahrungen, die Sie jetzt im Intensivpraktikum gemacht haben, geholfen? (...) Inwiefern haben Sie diese Erfahrungen weitergebracht? B: Im Allgemeinen eigentlich noch einmal die Anwendung des Theoretischen in der Praxis. Dass man eigentlich, so gut man es plant, eigentlich immer so diesen Moment hat, wo man () ja einfach spontan reagieren muss. Und das kann man nur lernen, wenn man, ja wenn man es eben selbst durchführt. Und das kann man zwar oft sagen, aber eigentlich lernt man es eben nur in der Praxis.	Erfahrungen im Intensivpraktikum zeigen Anwendung des Theoretischen in der Praxis auf spontane Reaktion auch bei noch so guter Planung notwendig Lernerfolg nur bei selbstständiger Durchführung möglich Lernerfolg nur in der Praxis möglich	Erfahrungen im IP verdeutlichen Anwendung von Theorie in der Praxis Spontane Reaktion auch bei noch so guter Planung notwendig Lernerfolg nur bei selbstständiger Durchführung möglich Lernerfolg nur in der Praxis möglich	- nicht einzuschätzen, was Kinder denken (1)
DS230158 Student 13. 10.11	39	40	I: Haben Sie während des Intensivpraktikum Bereiche bei sich entdeckt, von denen Sie sagen würden "Das sind jetzt nicht so sehr meine Stärken"? B: Mh (...) ich glaube, ich muss ein bisschen lockerer bleiben. Also das im (...), im Umgang, wenn jetzt einmal etwas nicht so läuft, dann für mich innerlich auch ruhig bleiben und sagen "Ok das ist jetzt so. Und jetzt gehe ich halt so darauf ein und dann muss ich das halt so jetzt machen." Ich glaube, ich bin eher jemand, der sich gerne an das hält, was man sich so vorgenommen hat. Und das ist aber halt nicht möglich mit so vielen kleinen Individuen. Ähm () ja (...) Dann finde ich es auch schwierig (), ja ich glaube, Musik zum Beispiel. Ich (), also ich spiele ein Instrument, ich kann Noten Lesen und () aber ich finde es irgendwie schade, dass ich es einmal unterrichten muss, weil ich mich irgendwie dafür nicht so gewappnet fühle. Also ich lerne auch gerade Gitarre, weil ich es wichtig finde, dass man singt mit den Kindern. Und viel singt und Spaß hat dabei. Aber das geht ja auch um Regelunterricht, es muss ja nicht nur Musikunterricht sein. Dass finde ich so ein bisschen (...) ja, dass man alles unterrichten muss, außer Religion, aber (...) das finde ich so ein bisschen () ja ist schwierig.	Entwicklungsbedarf in Bezug auf innere Ruhe Glaubt, jemand zu sein, der sich an das hält, was er sich vorgenommen hat Erkenntnis, dass das bei so vielen kleinen Individuen nicht möglich ist	Entwicklungsbedarf in Bezug auf innere Ruhe Glaubt, jemand zu sein, der sich an das hält, was er sich vorgenommen hat Erkenntnis, dass Planung im Schulalltag nicht immer umsetzbar ist	

<p>DS230159</p> <p>Student 14.</p> <p>10.11</p>	<p>35</p>	<p>36</p>	<p>I: Erzählen Sie mir doch bitte, was Sie im Intensivpraktikum gelernt haben und was Sie persönlich für sich mitnehmen. B: Was ich gelernt habe? Gott, ich glaube, so vieles. Das kann ich gar nicht aufzählen wahrscheinlich so. Also viele Kleinigkeiten, die ich jetzt wahrscheinlich gar nicht mehr weiß. Ähm (.) mh (.) vielleicht unter anderem das, also das, ja wie schwer es ist den Überblick zu behalten über so eine Klasse. Und alle Kleinigkeiten, die so zwischen den Kindern passieren ähm wahrzunehmen, das (.) äh. Ja oder überhaupt erst einmal, ich habe, glaube ich, erst einmal im Praktikum gemerkt ähm, dass das meine Aufgabe mitunter ist. Und dass da äh wahnsinnig viel passiert. Mir war das vorher überhaupt nicht so bewusst, weil ich das, also mir das aus meiner Schülerkarriere selber nicht so präsent war. Ähm (.) und ja wie schwierig das ist, ist mir aufgefallen. Und dass ich da noch viel lernen muss. Und ähm, was habe ich noch gelernt? Ja (.) Ähm (5) oh Gott. Mir fallen so viele verschiedene Dinge ein. Ähm (.) mit dem Belohnungssystem, dass man sich das überlegen muss oder bzw. wir haben mit der Praktikumslehrerin geredet, brauche ich das überhaupt. Also sie hatte zwar eins, aber hat das nur ganz am Rand wirklich benutzt, wenn es notwendig war. Oder ähm wie gehe ich äh (.) mit einem hyperaktiven Kind um, was wir in der Klasse hatten. Dass ich da ganz individuell schauen muss. Ähm da habe ich auch viel mit der Praktikumslehrerin geredet, die selber zwei hyperaktive Kinder hatte und dann. Also von dem her da auch sich natürlich persönlich sehr viel damit beschäftigt hatte und sich deswegen Alternativen überlegt hat. Und ähm (.), ja aber wie stark man da wieder mit den Eltern zusammen arbeiten muss. Ähm (.) wahrzunehmen auch äh habe ich gelernt, wie wichtig so diese ganzen Entwicklung, also körperlichen, gesundheitlichen Entwicklungen der Kinder mit reinspielen in ihr Lernvermögen. Ähm weil ich ein Mädchen in der Klasse hatte (.), was eine Schilddrüsen äh ja Über- oder Unterfunktion hatte. Weiß ich nicht mehr. Ähm aber äh (.), mir erzählt worden ist, wie schwierig das erst einmal war. Die ist am Anfang ständig in Tränen ausgebrochen und war total neben sich. und konnte natürlich überhaupt nicht lernen. Und dann äh (.) bis erst einmal herausgekommen ist, was fehlt ihr überhaupt. Und bis dann die richtigen Tabletten gefunden waren. Und wie sich das dann alles eingeregelt hat. Also einfach wahrzunehmen wie wichtig das alles so ineinander spielt. und dass es einfach nicht nur an die Schule kommen und einmal eben Unterricht ähm halten. Dass so ganz vieles vorher geregelt werden muss. Dass die Stimmung unter den Kindern ähm, ja stimmen muss. Ja dass ich erst einen Streit klären muss, der auf dem Pausenhof passiert ist. Vielleicht nicht im ganzen Klassenverband. Aber zwischen den Kindern dann einzeln, die beteiligt waren. Weil ich dann erst weiter arbeiten kann. Bzw. die sich dann erst wieder konzentrieren können. Ähm wie organisiere ich mich überhaupt? Ähm (.) im Unterricht, mich selber (.) ähm. Ja so Rituale. (.) Ähm (.) ja und welche führe ich ein und warum führe ich die ein. Und so eine Konstanz reinzukriegen. Zumindest, also gerade in dieser kleinen Klassenstufe, in den unteren, eins, zwei. Und wie sehr äh, die, man da wirklich eigentlich auch noch Mamaersatz ist, glaube ich, in diesen unteren Stufen. Weil die, also gerade auch so die Mädels dann immer hergekommen sind und in den Arm nehmen. Und das schon einfach noch sehr wichtig ist, so in dem Alter. Und wie gehe und sich dann auch wieder überlegen, wie gehe ich damit um, wie stark lasse ich das an mich ran. Ähm ja. (.) Wann sind so Zeitpunkte ähm. Oder ja wie handle ich das in der ersten Klasse, wie in der Zweiten. Dann äh (.) Sorge ich dafür, dass sie sich auch vielleicht langsam abnabeln einfach. Selber, dass die Kinder sich weiterentwickeln. Und ich ihnen dabei helfe sich abzunabeln. Ähm ja so ganz sensible zwischenmenschliche Dinge. Ja.</p>	<p>Erkenntnis, wie schwierig es ist, Überblick über eine Klasse zu behalten</p> <p>Wahrnehmen von Kleinigkeiten, die zwischen den Kindern passieren</p> <p>Wahrnehmung, wie wichtig es ist, dass alles ineinander spielt</p> <p>Nicht nur in die Schule kommen und Unterricht halten</p> <p>Regelung vieler Dinge vorab</p> <p>Stimmung der Kinder maßgeblich</p> <p>Klären eines Streites, danach erst Weiterarbeit und konzentriertes Arbeiten möglich</p>	<p>Relevanz von Kontextfaktoren</p> <p>Schule bedeutet mehr als nur Unterricht halten</p> <p>Regelung vieler Dinge vorab</p> <p>Stimmung der Kinder und Unsicherheitsfaktoren während des Schultags als maßgebliche Einflüsse</p>	
---	-----------	-----------	--	--	---	--

6.8 Anhang auf CD

Datenskript Wissen

Datenskript Erfahrungen

6.8.1 Datenskript Reflexion

6.8.2 Datenskript Emotion

6.8.3 Datenskript Persönlichkeit – professionelles Selbst

6.8.4 Datenskript Akzeptanz des Intensivpraktikums

6.8.5 Datenskript Begleitseminar

6.8.6 Datenskript Relevanzsituationen

6.8.8

7 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz	S. 51
Abb. 2: Prozessmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung	S. 54
Abb. 3: Lehrerbildung im Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Person	S. 72
Abb. 4: Das Intensivpraktikum im Theorie-Person-Praxis-Dreieck	S. 73
Abb. 5: Offer-and-use model of practical training in teacher education	S. 97
Abb. 6: Reflexionsstrukturmodell	S. 108
Abb. 7: Das Modell des Johari-Fensters	S. 113

8 TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Forschungsleitende Fragen	S. 140
Tab. 2: Überblick über die Stichprobe	S. 150
Tab. 3: Interviewleitfaden, Leitfrage 1	S. 156
Tab. 4: Interviewleitfaden, Leitfrage 2	S. 157
Tab. 5: Interviewleitfaden, Leitfrage 3	S. 158
Tab. 6: Interviewleitfaden, Leitfrage 4	S. 159
Tab. 7: Interviewleitfaden, Leitfrage 5	S. 160
Tab. 8: Interviewleitfaden, Leitfrage 6	S. 161
Tab. 9: Überblick über die Notationen und Konventionen	S. 165
Tab. 10: Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung	S. 166
Tab. 11: Ergebnisse des Code-Relations-Browsers zur Kategorie Persönlichkeit – professionelles Selbst	S. 233

9 LITERATURVERZEICHNIS

- Abel, J., Lunkenbein, M.; Rahm, S. (2007): Beobachtungen der Beobachter. Wahrnehmung von Verschiedenheit im Klassenzimmer. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 7 (1), S. 38-45.
- Abel, J.; Lunkenbein M.; Rahm, S. (2008): "...Ich bin heimgekommen und war erst mal ein bisschen panisch...". Systematische Beobachtungen als Herausforderung im Schulpraktikum. In: Kraler, Ch./Schratz, M. (Hg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster: Waxmann, S. 35-51.
- Abs, H. J. (2006): Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7379/pdf/Abs_Zur_Bildung_diagnostischer_Kompetenz.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Adey, K. (1997): First impressions do count: mentoring student teachers. In: *Teacher Development* 1 (1), S. 123-132.
- Adler, A. (Hg.) (1982): *Individualpsychologie und Psychoanalyse. Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt am Main (II: 1930-1932).
- Aebli, H. (1980): *Denken, das Ordnen des Tuns. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart (Band I).
- Aktionsrat Bildung (2011): *Aktionsrat Bildung kritisiert Lehrerbildung*. Online verfügbar unter http://www.focus.de/politik/deutschland/bildung-aktionsrat-bildung-kritisiert-lehrerbildung_aid_611196.html (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Alatis, J. et al. (eds.) (Hg.) (1983): *Gurt, ' 83: Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a rationale*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Alexander, D.; Muir, D.; Chant, D. (1992): Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. In: *Teaching and Teacher Education* 8 (1), S. 59-68.
- Alisch, L.-M. (1990): Einleitung: Professionalisierung und Professionswissen. In: Alisch, L.-M.; Baumert; J.; Beck, K. (Hg.): *Professionswissen und Professionalisierung. Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik*. Braunschweig, S. 9-76.
- Alisch, L.-M.; Baumert, J.; Beck, K. (Hg.) (1990): *Professionswissen und Professionalisierung. Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik*. Braunschweig.

- Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. *Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft.
- Altman, H. B. (1983): Training foreign language teachers for learner-centered instruction: deep structures, surface structures, and transformations. In: Alatis, J. et al. (eds.) (Hg.): *Gurt, '83: Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a rationale*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, S. 19-26.
- Altrichter, H. (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, G. H. (Hg.): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 201-222.
- Altrichter, H./Feindt, A. (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 449-466.
- Altrichter, H./Fichten, W. (2005): *Lehrerbildung und praxisnahe Forschung. Konzepte – Erfahrungen – Effekte*. In: Bastian, J.; Keuffer, J.; Lehberger, R. (Hg.): *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen*. Weinheim: Beltz, S. 94-105.
- Altrichter, H./Hascher, T. (2005): Lernprozesse in Praktika. In: *journal für lehrerInnenbildung* 5 (1), S. 4-7.
- Altrichter, H./Mayr, J. (2004): *Forschung in der Lehrerbildung*. In: Blömeke, S. et al. (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 164-184.
- Altrichter, H./Posch, P. (2001): Die Praxis in der LehrerInnenbildung. Editorial. In: *journal für lehrerInnenbildung* 1 (2), S. 4-9.
- Amelang, M./Bartussek, D. (2001): *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung (Standards Psychologie)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Anderson, L. W.; Evertson, C.; Brophy, J. (1979): An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. In: *Elementary School Journal*, S. 193-223.
- Anderson, R. C.; Spiro, R. J.; Montague, W. E. (Hg.) (1977): *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Apel, H.-J. et al. (Hg.) (1999): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin.
- Arnold, K.-H. (2004): Wissen, psychologisch. In: Keck, R. W. (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. 2., völlig überarb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 520-521.
- Arnold, K.-H. et al. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (Hg.) (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, Westf: Waxmann.
- Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hg.) (2006): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asendorpf, J./Neyer, F.-J. (2012): Psychologie der Persönlichkeit. Mit 110 Tabellen. 5., vollst. überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Medizin (Springer-Lehrbuch).
- Asmus, W. (Hg) (1982): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: de Gruyter.
- Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 87).
- Bach, A.; Besa, K.-S.; Arnold, K.-H. (2014): Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In: Arnold, K.-H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, Westf: Waxmann, S. 165-182.
- Bach, A.; Brodhäcker, S.; Arnold, K.-H. (2010): Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika: Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3 (2), S. 159-179.

- Balzer, L.; Bodensohn, R.; Frey A. (2004): Diagnose und Rückmeldung von Handlungskompetenzen von Studierenden im Blockpraktikum – das Projekt VERBAL. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4 (1), S. 30-36.
- Barrera, A.; Braley, R. T.; Slate J. R. (2010): Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. In: Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning 18 (1), S. 61-74.
- Bartz, A. et al. (Hg.) (2005): PraxisWissenSchulLeitung. Bonn: WoltersKluwer.
- Bastian, J. et al. (Hg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Bastian, J.; Helsper, W. (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, J. et al. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 167-192.
- Bastian, J.; Keuffer, J.; Lehberger, R. (Hg.) (2005): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Weinheim: Beltz.
- Bauer, K.-O. (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6821/pdf/ZfPaed_1998_3_Bauer_Paedagogisches_Handlungsrepertoire.pdf. (http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6821/pdf/ZfPaed_1998_3_Bauer_Paedagogisches_Handlungsrepertoire.pdf. (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian, J. et al. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 55-72.
- Bauer, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bauer, K.-O. (2009): Professionelles Selbst, Evaluieren und Innovieren. In: Bohl, T. (Hg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219-238.
- Bauer, K.-O.; Kopka, A.; Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim, München: Juventa.

- Bauer, K. -O./Logemann, N. (Hg.) (2012): Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse. Münster, Westf: Waxmann.
- Baumert, J.; Bos, W.; Lehmann, R. (Hg.) (2000): TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Der Abschlussbericht. Berlin: Springer VS.
- Baumert, J. et al. (Hg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Online verfügbar unter www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/pisa/PISA2000Lesen/PISA-E.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Baumert, J. et al. (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Hg. v. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn. Online verfügbar unter www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (4), S. 469-520.
- Bayer, M.; Carle, U.; Wildt, J. (Hg.) (1997): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske und Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 15).
- Bayer, M. et al. (Hg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 03.06.2014: Organisation der Praktika für die Lehrämter an öffentlichen Schulen. Online verfügbar unter https://www.km.bayern.de/download/1059_praktikumsbekanntmachungen.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Beck, C./Kosnik, C. (2002): Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. In: Teacher Education Quarterly 29, S. 81-98.
- Becker, H./Hentig, H. v. (Hg.) (1984): Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Beckmann, H.-K. (1980): Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (4), S. 535-557.

- Beckmann, H.-K. (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(au)sbildung. In: Glumpler, E./Rosenbusch, H. S. (Hg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. [Ein Symposium an der Universität Erlangen-Nürnberg anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Hans Glöckel]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-121.
- Beckmann, U./Eckinger, L. (Hg.) (2009): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA ; Beiträge zur Reform der Lehrerbildung ; Ludwig Eckinger zum 60. Geburtstag. Dr. nach Typoskript, unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Bellenberg, G./Thierack, A. (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Wiesbaden: Opladen.
- Bennack, J./Jürgens, E. (2002): Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In: Otto, T.; Rauschenbach, T.; Vogel, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium: Opladen: Leske und Budrich, S. 143-160.
- Bennewitz, H. (2013): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa (Handbuch), S. 43-60.
- Berendt, B. (1998): How to support and practise the shift from teaching to learning through academic staff development programmes – examples and perspectives. In: UNESCO-CEPES (Hg.): Higher Education in Europe, Bd. 3. Bukarest, S. 317-329.
- Berliner, D. C./Cafree, R. C. (Hg.) (1996): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan.
- Berry, D. C./Broadbent, D. E. (1984): On the relationship between task performance and associated verbalizable knowledge. In: Quarterly Journal of Experimental Psychology 36, S. 209-231.
- Bilstein, J./Peskoller, H. (Hg.) (2013): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Blankertz, H. (Hg.) (1978): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 08.-10.03.1978 in d. Univ. Tübingen. Weinheim, Basel.

- Bleidorn, W. et al. (2009): Patterns and sources of adult personality development: Growth curve analyses of the NEOPI-R scales in a longitudinal twin study. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 97, S. 142-155.
- Blömeke, S. (Hg.) (1998): *Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2001): Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgabe von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung. In: Seibert, N. (Hg.): *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt, S. 131-162.
- Blömeke, S. (2002): *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Forschung).
- Blömeke, S. (2006a): Fast fish – Loose fish. International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. In: Hilligus, A. H./Rinkens H. D. (Hg.): *Standards und Kompetenzen. Neue Qualität der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin: LIT, S. 189-214.
- Blömeke, S. (2006b): KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. In: *journal für lehrerInnenbildung* 6 (1), S. 25-33.
- Blömeke, S. et al. (Hg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blömeke, S. et al. (2008): Niveau- und institutionenbezogene Modellierungen des fachbezogenen Wissens. In: Blömeke, S.; Kaiser, G.; Lehmann, R. (Hg.): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann, S. 105-134.
- Blömeke, S.; Kaiser, G.; Lehmann, R. (Hg.) (2008): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S.; Müller, C.; Felbrich, A. (2006): Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: *Die Deutsche Schule* 98 (2), S. 178-189.

- Bodensohn, R.; Dörr, G.; Rotermund, M. (Hg.) (2008): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg (Schulpraktische Studien, 3).
- Bodensohn, R./Schneider, C. (2006): Die Weiterentwicklung der Evaluationskultur in Schulpraktischen Studien am Beispiel von VERBAL und REBHOLZ. In: Rotermund, M. (Hg.): Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 1), S. 87-115.
- Bodensohn, R./Schneider, C. (2007): Fachkompetenzen in der Schulpraxis. Zur Bedeutung der Oserschen Standards professionellen Lehrerhandelns für den Berufsalltag und zur Kompetenzeinschätzung in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Flagmeyer, D./Rotermund, M. (Hg.): Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation. [Leipzig]: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 2), S. 149-176.
- Bodensohn, R./Schneider, C. (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt - Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: Empirische Pädagogik 22 (3), S. 274-304.
- Boeger, A. (Hg.) (2016): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS
- Böhle, F. (2003): Wissenschaft und Erfahrungswissen – Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens. In: Böschen, S./Schulz-Schaeffer, I. (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 145-177.
- Böhle, F. (2015): Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine. In: Dietzen, A. et al. (Hg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa (Bildungssoziologische Beiträge), S. 34-63.
- Böhmman, M./Schäfer, R. (2008): Kursbuch Schulpraktikum. Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen. 2., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Pädagogik).
- Boekhoff, I. et al. (2008): Effektivität universitärer Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLikS) unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien. Hildesheim: Centrum für Unterrichts- und Bildungsforschung (CeBU).

- Bösch, S./Schulz-Schaeffer, I. (Hg.) (2003): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Böttcher, V./Spethmann, E. (2010): *Gemeinsam über Unterricht nachdenken – Kollegiale Unterrichtsreflexion lernen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1), S. 24-27.
- Böttcher, W. (2008): *Standards Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität*. In: Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnissbestimmungen am Beispiel der Schule*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), S. 187-203.
- Böttcher, W.; Lechner, E.; Schöler, W. (Hg.) (1992): *Innovation in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bohl, T. (Hg.) (2009): *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, B. (2000): *Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung*. In: Bayer, M. et al. (Hg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52-123.
- Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.) (2010): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3., durchges. Aufl. Opladen [u.a.], Opladen [u.a.]: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226).
- Bolle, R. (2011): *Was sind Schulpraktische Studien? Bildungstheoretische Anmerkungen zu einem oft unterschätzten Begriff*. In: Hauzenberger, F./Rotermund, M. (Hg.): *Schulpraxisstudien in Europa*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 150-179.
- Bolle, R. (Hg.) (2012): *Schulpraktische Studien 2012*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 7).
- Bolle, R. (Hg.) (2013): *Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 8).
- Bolle, R. (Hg.) (2014): *Eignung für den Lehrerberuf?* Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 9).
- Bolle, R. (Hg.) (2015): *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen*. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg (Schulpraktische Studien, 10).

- Bolle, R. et al. (2009): Portfolio Schulpraktische Studien. II: Weiterführende Erläuterungen, Beispiele und Literatur. Online verfügbar unter <https://www.ph-karlsruhe.de/de/institute/ph/institut-fuer-schul-und-unterrichtsentwicklung-in-der-primar-und-sekundarstufe/personen/liselotte-denner/schulpraktische-studien-downloads/> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Bolle, R./Rotermund M. (Hg.) (2009): Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Bollnow, O. F. (1978): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Blankertz, H. (Hg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 08.-10.03.1978 in d. Univ. Tübingen. Weinheim, Basel.
- Bollnow, O. F. (2013): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Bilstein, J./Peskoller, H. (Hg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-49.
- Bommes, M.; Dewe, B.; Radtke, F.-O. (Hg.) (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen: Leske u. Budrich.
- Borich, G. D./Martin, D. B. (2008): Observation skills for effective teaching. New York, NY: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Borko, H./Mayfield, V. (1995): The roles of the cooperating teacher and university superior in learning to teach. In: Teaching and Teacher Education 11 (5), S. 501-518.
- Borko, H./Putnam, R. T. (1996): Learning to teach. In: Berliner, D. C./Cafree, R. C. (Hg.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan, S. 673-708.
- Bos, W./Tarnai, C. (Hg.) (1989): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Tarnai, C. (1989): Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In: Bos, W./Tarnai, C. (Hg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster: Waxmann, S. 1-13.
- Bos, W. et al. (Hg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bosse, D. (2012): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Bosse, D. et al. (Hg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Analysen, Perspekti-

- ven, Forschung. 1., neue Ausg. Immenhausen: Prolog-Verl. (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 4), S. 11-28.
- Bosse, D. et al. (Hg.) (2012a): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, D. et al. (Hg.) (2012b): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Analysen, Perspektiven, Forschung. 1., neue Ausg. Immenhausen: Prolog-Verl. (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 4).
- Bosse, D. et al. (Hg.) (2012c): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Praxismodelle und Diskussion. 1., neue Ausg. Immenhausen: Prolog-Verl. (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 5).
- Bosse, D./Messner, R. (2008): Intensivpraktikum – wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Kraler, Ch./Schratz, M. (Hg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann, S. 53-70.
- Bourdieu, P. (Hg.) (1986/1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1986/1992): Die Kodifizierung. In: Bourdieu, P. (Hg.): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 99-110.
- Bovet, G./Huwendiek, V. (Hg.) (2006): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen.
- Bovet, G. (2006): Die klassischen Lerntheorien. In: Bovet, G./Huwendiek, V. (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen, S. 178-194.
- Boxhofer, E. (2015): Nähe und Distanz. Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in Schulpraktischen Studien. In: Bolle, R. (Hg.): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg (Schulpraktische Studien, 10), S. 47-80.
- Bräuer, Chr. (2003): Wider einen falschverstandenen Praxisbezug. Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 95 (4), S. 490-498.
- Bräuer, G./Flitner, A. (Hg.) (1969): Gesammelte Schriften: Geist der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Brandt, S. T. (Hg.) (2011): Lehren und Lernen im Unterricht. Hohengehren: Schneider (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 2).

- Brehm, M. (2004): Emotionsmanagement – Emotionale Balance im Arbeitsleben. In: Meifert, M. /Kesting, M. (Hg.): Gesundheitsmanagement im Unternehmen. Konzepte – Praxis – Perspektiven. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 199-215.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert F. E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Bromme, R. (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 159-167.
- Bromme, R./Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803-819.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Broudy, H. S. (1970): On "knowing with". In: Proceedings of the 26th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society 1970, S. 89-103.
- Broudy, H. S. (1977): Types of Knowledge and Purposes of Education. In: Anderson, R. C.; Spiro, R. J.; Montague, W. E. (Hg.): Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, S. 1-17.
- Broudy, H. S. (1985/86): The uses of Schooling in Personal Life and Professional Practice. In: Tradition & Discovery XIII 2, S. 4-9.
- Brouwer, N./Korthagen, F. (2005): Can Teacher Education Make a Difference? In: American Educational Research Journal 42 (1), S. 153-224.
- Brunner, H. (Hg.) (2002): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck [u.a.]: Studien-Verl. (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, 25).
- Büschner, Chr. (2004): Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung? Heidelberg. Online verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2004/5179/pdf/5.PDF> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Buhren, C. (2011): Kollegiale Hospitation. Verfahren, Methoden und Beispiele aus der Praxis. Köln: Link (Praxishilfen Schule).
- Bulmahn, Chr. (2008): Praktiken statt Praxis, Wissensverwendung statt Dilemmabearbeitung. Über die Möglichkeiten der Hochschuldidaktik zur Relationierung von Wissensformen über sozia-

- le Praktiken. Online verfügbar unter www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Bulmahn_Working-Paper_2.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Carlyle, D./Woods, P. (2002): *Emotions of teacher stress*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Carter, K./Doyle, W. (1989): Classroom research as a resource for the graduate preparation of teachers. In: Woolfolk, A. E. (Hg.): *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, S. 51-68.
- Cattell, R. B. (1965): *The scientific analysis of personality*. Harmondsworth: Penguin.
- Chitpin, S.; Simon, M.; Galipeau, J. (2008): Pre-service teachers' use of the objective knowledge growth framework for reflection during practicum. In: *Teaching and Teacher Education* 12 (8), S. 2049-2058.
- Cicourel, A. V. (1974): *Methode und Messung in der Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cochran-Smith, M. (2005): The New Teacher Education: For Better or for Worse? In: *Educational Research* (34), S. 3-17.
- Combe, A. (1996): *Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 501-520.
- Combe, A./Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 549-571.
- Combe, A./Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T.; Vogel, P. (Hg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-47.
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230).
- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875.
- Cramer, C. (2012): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

- Cramer, C.; Horn, K.-P.; Schweitzer, F. (2009): Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie "Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen" (ELKiR). In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (5), S. 761-780.
- Crasborn, F. et al. (2010): Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. In: Teachers and Teaching: Theory and practice 16 (1), S. 7-29.
- Crasborn, F./Hennissen, P. (2014): Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. In: Arnold, K.-H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, Westf: Waxmann, S. 377-397.
- Czerwenka, K./Nölle, K. (2011): Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 362-380.
- Dalbert, C. (Hg.) (2000): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Unter Mitarbeit von Günter L. Huber. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. 1. Aufl. Bern [u.a.]: Huber (Psychologie-Forschung), S. 163-182.
- Dann, H.-D.; Diegritz, T.; Rosenbusch, H. S. (Hg.) (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsverlag.
- Dann, H.-D./Humpert, W. (1987): Eine empirische Analyse der Handlungswirksamkeit subjektiver Theorien von Lehrern in aggressionshaltigen Unterrichtssituationen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 18 (1), S. 40-49.
- Dann, H.-D./Krause, F. (1988): Subjektive Theorien: Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen. In: Psychologische Beiträge 30, S. 269-291.
- Day, C./Qing, G. (2009): Teacher emotions: Well being and effectiveness. In: Schutz, P. A./Zembylas, M. (Hg.): Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. New York: Springer, S. 15-31.

- Delory-Momberger, Chr. (2007): Biographisches Lernen. In: Göhlich, M.; Wulf, Chr.; Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz, S. 142-152.
- Denner, L. (2013): Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien – aber wie? Grundlagen – Lehr-Lernsettings – empirische Befunde. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Denner, L./Gesenhues, D. (2013): Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium - eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In: Bolle, R. (Hg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 8), S. 59-119.
- Denner, L./Hoffmann, K. (2013): Lernsituationen im Praktikum – theoretische und empirische Perspektiven. In: Bolle, R. (Hg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 8), S. 121-190.
- Deppermann, A. (2001): Gespräche analysieren. Wiesbaden: Opladen.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das deutsche Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Dewe, B. (1998): Zur Relevanz der Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In: Schulz, W. K. (Hg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven: Opladen: Leske und Budrich, S. 67-86.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.-O. (Hg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke F.-O. (1992): Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.-O. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91.
- Dewe, B./Otto, H. (2005): Profession. In: Otto, H.; Thiersch, H.; Böllert, K. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Basel: Reinhardt, S. 1399-1423.
- Dewe, B./Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 27, S. 143-162.

- Dewey, J. (1916, 1993): Demokratie und Erziehung. (Democracy and Education). Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1951): Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflexiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich: Morgartenverlag.
- Dick, A. (1996): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, A. (1999): Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dick, A. (2000): Kognitiv verlässliches und sozial robustes Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Neuweg, G. H. (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: StudienVerlag.
- Dick, A. (2002): Vom Reflexwissen in der Ausbildung zum Reflexionswissen in der Praxis. In: Klement, K.; Lobendanz, A.; Treml, K. (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verl. (Praxis der Lehrerbildung, 4), S. 115-130.
- Dieck, M. et al. (Hg.) (2009): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 9).
- Dieck, M. et al. (2010): Kompetenzentwicklung von Studierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs "Praxisjahr Biberach" durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In: Gehrman, A.; Hericks, U.; Lüders, M. (Hg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-110.
- Diesterweg, A. (1851/1958): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 4. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Dietrich, T./Klink, J.-G. (1972): Voruntersuchung: Funktion und Organisation der "Schulpraktischen Studien" in der Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik (11. Beiheft), S. 13-35.
- Dietzen, A. et al. (Hg.) (2015): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa (Bildungssoziologische Beiträge).

- Dietzen, A. (2015): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung - eine Einführung. In: Dietzen, A. et al. (Hg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa (Bildungssoziologische Beiträge), S. 9-31.
- Dirks, U./Hansmann, W. (Hg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Döring, K. W. (1974): Lehrerverhalten und das Konzept der Unterrichtstechnologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (2), S. 189-210.
- Döring, K. W. (1980): Lehrerverhalten: Forschung – Theorie – Praxis. Weinheim: Beltz.
- Dörr, G.; Kucharz, D.; Küster, O. (2009): Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen. In: Dieck, M. et al. (Hg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 9), S. 127-160.
- Dreyfus, H. L. (1972): What Computers can't do. The limits of Artificial Intelligence. Was Computer nicht können. Die Grenzen künstlicher Intelligenz. New York: Harper & Row.
- Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch-Verlag.
- Duden 2017: Online verfügbar unter <http://www.duden.de/node/679122/revisions/1323374/view+> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Dzierzbicka, A.; Kubac, R.; Sattler, E. (Hg.) (2005): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker.
- Ecarius, J. (1999): Biografieforschung und Lernen. In: Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 89-105.
- Ecarius, J. (2008): Elementares Lernen und Erfahrungslernen. Handlungsproblematiken und Lernprozesse in biografischen Erzählungen. In: Mitgutsch, K. et al. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Stuttgart: Klett, S. 97-110.
- Edelmann, W. (1996): Lernpsychologie. 5. vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Eder, F. (1999): Evaluation der Ausbildung im Unterrichtspraktikum. Linz: Pädagogisches Institut des Bundes.

- Edlinger, H./Hascher, T. (2008): Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: Unterrichtswissenschaft I (36), S. 55-70.
- Einstein, A./Seelig, C. (2014): Mein Weltbild. 32. Aufl., Lizenzausg. Berlin: Ullstein (Ullstein-Taschenbuch, 36728).
- Ellis, A. (1962): Reason and emotion in psychotherapy. Secaunus, New York: Citadel Press.
- Endrweit, G./Trommsdorff, G. (Hg.) (2002): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: UTB GmbH.
- Englisch, A. (2008): Wo doing aufhört und learning anfängt. John Dewey über Lernen und die Negativität in Erfahrung und Denken. In: Migutsch, K. et al. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 145-158.
- Erpenbeck, J./Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin, S. 289-335.
- Evetts, J. (2003): The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. In: International Sociology 18 (2), S. 395-415.
- Eysenck, H. J./Eysenck, M. W. (1985): Personality and individual differences. New York: Plenum.
- Fauser, P. (2004): Lernen und Verstehen. Online verfügbar unter www.eule-thueringen.de/publikationen/grundlagen/download/vortragfauser.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Faust-Siehl, G./Heil, S. (2001): Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität. In: Die Deutsche Schule 93 (1), S. 105-115.
- Faust-Siehl, G./Heil, S. (2009): Wissenschafts- und/oder Berufsbezug? Eine empirische Studie zu typologischen Leitbildern der universitären Lehrerbildung bei Lehrenden. In: Beckmann, U./Eckinger, L. (Hg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA; Beiträge zur Reform der Lehrerbildung; Ludwig Eckinger zum 60. Geburtstag. Dr. nach Typoskript, unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 121-130.
- Feiman-Nemser, S. (2001): From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. In: Teacher College Record 103 (6), S. 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S./Buchmann, M. (1987): When is student teaching teacher education? In: Teaching and Teacher Education 3 (4), S. 255-273.

- Feiman-Nemser, S. et al. (Hg.) (1989): Changing beginning teachers' conceptions: A description of an introductory teacher education course. Michigan: Michigan State University.
- Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Opladen: Budrich.
- Felten, R. v. (2005): Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung. Münster: Waxmann.
- Felten, R. v. (2016): Das interaktive Lerntagebuch. Wie das Führen eines Blogs die Unterrichtsqualität verbessert. In: Košinár, J.; Leineweber, S.; Schmid, E. (Hg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1), S. 208-220.
- Felten, R. von/Herzog, W. (2001): Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. In: Beiträge zur Lehrerbildung 2001, S. 29-42. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=13448&la=de (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017).
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fengler, J. (2009): Feedback geben. Strategien und Übungen; jetzt mit über 100 Übungen. 4., überarb. und erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Weiterbildung: Training).
- Fischer, F./Wecker, C. (2006): Wissen: Erwerb und Anwendung. In: Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-69.
- Fitzner, K. D. (1979): Das Schulpraktikum als soziales System. Eine Untersuchung des Problems der Übertragung von Systemleistungen in der 1. Phase der Lehrerausbildung. Weinheim: Beltz.
- Flach, H.; Lück, J.; Preuss, R. (1997): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt am Main: Lang.
- Flagmeyer, D.; Dietze-Münnich, U.; Strietzel, A. (Hg.) (2002): Schule als Studienfeld. Die ersten schulpraktischen Studien vorbereiten. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Flagmeyer, D./Hoppe-Graff, S. (2006): Zu wenig Praxis, zu viel Theorie (Wissenschaft)? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden vor und nach den Schulpraktischen Studien. In: Rotermund, M. (Hg.): Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 1), S. 65-86.

- Flagmeyer, D.; Hoppe-Graff, S.; Stalling, B. (2007): Der "gute Lehrer" und das "Theorie-Praxis-Problem" in der Lehrerbildung: Erste Ergebnisse einer Befragung von Referendaren. In: Flagmeyer, D./Rotermund, M. (Hg.): Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 177-199.
- Flagmeyer, D./Rotermund, M. (Hg.) (2007): Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 2).
- Fleck, L. (Hg.) (1983): Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fleck, L. (1983): Schauen, sehen, wissen. In: Fleck, L. (Hg.): Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 147-174.
- Flick, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2012): Interpretation von Daten. In: Flick, U. et al. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 3., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, S. 163-169.
- Flick, U. et al. (Hg.) (2012): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 3., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Flick, U.; Kardorff, von E.; Steinke, I. (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U.; Kardorff, E. von; Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E. von; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch-Verlag, S. 13-29.
- Fölling-Albers, M.; Hartinger, A.; Mörtl-Hafizovic´, D. (2004): Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (5), S. 727-747.
- Foerster, F. (2008): Personale Voraussetzungen von Grundschullehrerstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, Bd. 515).
- Foppa, K. (1990): Über Regeln der sprachlichen Kommunikation und die Schwierigkeit, nichtberichtbares Wissen zu erfassen. In: Bulletin 4, S. 3-12.

- Fraefel, U./Seel, A. (Hg.) (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, 2).
- Frech, H. (1976): Empirische Untersuchung zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Frenzel, A.; Götz, T.; Pekrun, R. (2008): Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In: Gläser-Zikuda, M./Seifried, J. (Hg.): Lehrerexpertise. Münster: Waxmann, S. 187-208.
- Frenzel, A.; Götz, T.; Pekrun, R. (2009): Emotionen. In: Wild, E./Möller, J. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, S. 205-232.
- Freud, S. (1937): Die endliche und die unendliche Analyse. Gesammelte Werke. Frankfurt am Main (XVI): Fischer Verlag.
- Frey, A. (2004): Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (6), S. 903-925.
- Frey, A. (2006): Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. In: Bildung und Erziehung 59 (2), S. 125-145.
- Frey, A. (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Empirische Pädagogik.
- Friebe, J. (2010): Reflexion im Training. Bonn: Managerseminare Verlag.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa (Handbuch).
- Friebertshäuser, B./Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa (Handbuch), S. 437-455.
- Fried, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Bayer, M; Carle, U.; Wildt, J. (Hg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske und Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 15), S. 19-54.

- Fried, L. (2003): Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerbildung in internationaler Sicht. In: Die Deutsche Schule (7. Beiheft), S. 7-31.
- Fried, L. (2004): Polyvalenz und Professionalität. In: Blömeke, S. et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 232-242.
- Friedrich, H. (Hg.) (2003): Praxisbezug und qualifizierte, berufsbezogene Praktika im geisteswissenschaftlichen Studium. Bergisch-Gladbach: Hobein.
- Friedrich, H. (2003): Praxisbezug und qualifizierte, berufsbezogene Praktika. Begründung und Überblick zur Konzeption. In: Friedrich, H. (Hg.): Praxisbezug und qualifizierte, berufsbezogene Praktika im geisteswissenschaftlichen Studium. Bergisch-Gladbach: Hobein, S. 1-7.
- Früh, W./Mayring, Ph. (2002): Inhaltsanalyse. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: UTB GmbH, S. 238-245.
- Fuchs, C. (2005): Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuhrer, U. (1984): Mehrfachhandeln in dynamischen Umfeldern. Göttingen: Hogrefe.
- Fuller, F./Bown, O. (1975): Becoming a teacher. In: Ryan, K. (Hg.): Teacher Education. Chicago (The seventieth NSSE yearbook, Part II).
- Gadamer, H.-G. (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Akademie Verlag.
- Gadonne, V. (1996): Bewusstsein, Kognition und Gehirn. Bern: Huber.
- Gage, N. L. (Hg.) (1963): Handbook of Research on Teaching. Deutsche Bearbeitung: Pause, G. (1973): Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Ingenkamp, K.: Lehrer und soziale Interaktion in der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz, S. 11-97. Chicago: Rand McNally, Ch. 11.
- Gallavan, N. P./Webster-Smith, A. (2010): Analyzing Reflectivity with MAT Teacher Candidates. A Model of Critical Components and Multiple Contexts. In: Pultorak, E. G. (Hg.): The purposes, practices and professionalism of teacher reflectivity; Insights for twenty-first-century teachers and students. Lanham: MD: Rowman&Littlefield, S. 191-209.
- Ganser, T. (1995): Principles for Mentor Teacher Selection. In: The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas 68 (5), S. 307-309.
- Gassner, O. (2005): Lernprozesse sichtbar machen durch Digitale Portfolios. In: journal für lehrerInnenbildung 5 (1), S. 25-32.

- Gastager, A. (2007): Subjektive Theorien zum Vertrauen in der Beratung. In: Gastager, A.; Hascher, T.; Schwetz, H. (Hg.): Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Landau: Empirische Pädagogik, S. 189-206.
- Gastager, A.; Hascher, T.; Schwetz, H. (Hg.) (2007): Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Landau: Empirische Pädagogik.
- Gauger, J.-D. (Hg.) (2006): Bildung der Persönlichkeit. Orig.-Ausg. Freiburg [u.a.]: Herder.
- Gehlen, A. (Hg.) (1961): Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch-Verlag.
- Gehlen, A. (1961): Vom Wesen der Erfahrung. In: Gehlen, A. (Hg.): Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Gehrmann, A. (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion. Opladen: Leske und Budrich.
- Gehrmann, A.; Hericks, U.; Lüders, M. (Hg.) (2010): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geigle, M. (2011): Reflexives und selbstbestimmtes Lernen in der Lehrerbildung – Eine qualitative Studie zur Implementierung des Portfoliokonzepts in schulpraktischen Studien. In: Hauzenberger, F./Rotermund, M. (Hg.): Schulpraxisstudien in Europa. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 180-213.
- Getzels, J. W./Jackson, P. W. (1963): The Teacher's Personality and Characteristics. In: Gage, N. L. (Hg.): Handbook of Research on Teaching. Deutsche Bearbeitung: Pause, G. (1973): Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Ingenkamp, K.: Lehrer und soziale Interaktion in der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz, S. 11-97. Chicago: Rand McNally, Ch. 11.
- Giest, H. (2006): Lehrerbildung zwischen Berufs- und Professionsorientierung – eine vergleichende empirische Untersuchung. In: Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2006 an der Universität Potsdam, S. 49-69.
- Girmes, R. (2006): Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 14-29.

- Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M./Seifried, J. (Hg.) (2008): Lehrerexpertise. Münster: Waxmann.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Hans Huber.
- Glöckel, H. (1996): Vom Unterricht. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glumpler, E./Rosenbusch, H. S. (Hg.) (1997): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. [ein Symposium an der Universität Erlangen-Nürnberg anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Hans Glöckel]. Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glumpler, E./Wildt, J. (2000): Das berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: Bayer, M. et al. (Hg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207-225.
- Göhlich, M.; Wulf, Chr.; Zirfas, J. (Hg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz.
- Goldberg, L. (1981): Language and individual differences: The search of universals in personality lexicons. In: Wheeler, L. (Hg.): Review of Personality and Social Psychology. Bd.2. Beverly Hills: Sage, S. 141-165.
- Gordon, P. A. (2000): The road to success with a mentor. Journal for Vascular Nursing 18 (1), S. 30-33.
- Gräsel, C./Mandl, H. (1999): Problemorientiertes Lernen: Anwendbares Wissen fördern. In: Personalführung 32 (6), S. 54-63.
- Griffin, G. A. (1989): A descriptive study of student teaching. In: The Elementary School Journal 89 (3), S. 343-364.
- Groeben, N. (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. et al. (Hg.) (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Groeben, N./Rustemeyer, R. (2002): Inhaltsanalyse. In: König, E. (Hg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und methoden. Weinheim: Beltz, S. 233-258.

- Gröschner, A. (2012): Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2), S. 200-208.
- Gröschner, A./Häusler, J. (2014): Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In: Arnold, K. H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, Westf: Waxmann, S. 315-333.
- Gröschner, A.; Jurik, V.; Seidel, T. (2012): Mit Videoanalysen tiefer blicken. Vermessung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: Friedrich Jahresheft XXX, S. 20-22.
- Gröschner, A./Schmitt, C. (2012): Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5 (2), S. 112-128.
- Gröschner, A.; Schmitt, C.; Seidel, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27 (1-2), S. 77-86.
- Gröschner, A./Seidel, T. (2012): Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, W. et al. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS (SpringerLink: Bücher), S. 171-183.
- Grossman, P. L.; Wilson, S. M.; Shulman, L. S. (1989): Teachers of Substance. Subject Matter Knowledge for Teaching. In: Reynolds, M. C. (Hg.): Knowledge Base for the Beginning Teacher. Oxford: Pergamon, S. 23-36.
- Gruber, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. 1. Aufl. Bern [u.a.]: Huber (Aus dem Programm Huber: Psychologie-Forschung).
- Gruber, H. (2004): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung. In: Hartinger, A./Fölling-Albers, M. (Hg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-33.

- Gruber, H./Rehrl M. (2005): Praktikum statt Theorie? In: journal für lehrerInnenbildung 5. (1), S. 8-16.
- Gruber, H./Renkl, A. (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, G. H. (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: StudienVerlag, S. 155-174.
- Grunder, H.-U./Bieri, T. (1995): Zufrieden in der Schule – zufrieden mit der Schule? Bern: Haupt.
- Haag, L. (1999): Die Qualität des Gruppenunterrichts im Lehrerwissen und Lehrerhandeln. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Habermas, J./Luhmann, N. (Hg.) (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Häcker, Th. (2007): Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-85.
- Hackl, B. (2004): Explizites und implizites Wissen. Menschliches Handeln im Spannungsfeld von Intentionalität, Rationalität und praktischem Können. In: Hackl, B./Neuweg, G. H. (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster: LIT, S. 69-112.
- Hackl, B./Neuweg, G. H. (Hg.) (2004): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster: LIT.
- Haider, H. (1992). Implizites Wissen und Lernen. Ein Artefakt? In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, XXXIX, 68-100.
- Halisch, F. (1990): Beobachtungslernen und die Wirkung von Vorbildern. In: Spada, H. (Hg.): Allgemeine Psychologie. Bern: Huber, S. 373-402.
- Hargreaves, A. (2000): Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. Online verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.2511&rep=rep1&type=pdf> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Hartinger, A. (2001): Situiertes Lernen in der deutschdidaktischen Ausbildung. In: Hug, M./Richter, S. (Hg.): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung – Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 176-192.

- Hartinger, A. et al. (2001): Lernen in authentischen Situationen versus Lernen mit Texten. Zum Aufbau anwendbaren Wissens in der Schriftsprachdidaktik. In: Unterrichtswissenschaft, Bd. 29, S. 108-130.
- Hartinger, A./Fölling-Albers, M. (Hg.) (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann, M./Weiser, B. (2007): Unbewusste Inkompetenz? Selbstüberschätzung bei StudienanfängerInnen. In: Kraler, Ch./Schratz, M. (Hg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Wien: LIT-Verlag, S. 37-55.
- Hascher, T. (2005a): Diagnostizieren in der Schule. In: Bartz, A. et al. (Hg.) 2005 – PraxisWissen-SchulLeitung, S. 1-8.
- Hascher, T. (2005b): Die Erfahrungsfalle. In: journal für lehrerInnenbildung 5 (1), S. 40-46.
- Hascher, T. (2006a): Die Lehrerin/der Lehrer als Modell. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 10 (2), S. 5-15.
- Hascher, T. (2006b): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (51. Beiheft), S. 130-148.
- Hascher, T. (2007): Lernort Praktikum. In: Gastager, A. (Hg.): Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Erziehungswissenschaft, 24), S. 161-174.
- Hascher, T. (2008): Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Kraler, Ch./Schratz, M. (Hg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann, S. 71-86.
- Hascher, T. (2009): Lernprozessdiagnostik als Schlüssel zur Begleitung individuellen Lernens. In: Weyringer, S.; Seyr, B.; Oswald, F. (Hg.): ECHA-Österreich – ein Markenzeichen für Begabungsförderung und Schulentwicklung. Wien: LIT, S. 135-149.
- Hascher, T. (2011a): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 418-440.
- Hascher, T. (2011b): Vom "Mythos Praktikum" ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: journal für lehrerInnenbildung 11 (3), S. 8-16.

- Hascher, T. (2012a): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (1).
- Hascher, T. (2012b): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2), S. 109-129.
- Hascher, T. (2013): Lernen im Praktikum? Zur Qualität von Lernangeboten und ihrer Nutzung. Online verfügbar unter <http://docplayer.org/33309604-Lernen-im-praktikum-zur-qualitaet-von-lernangeboten-und-ihrer-nutzung.html> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Hascher, T.; Cocard, Y.; Moser, P. (2004): Forget about theory – practise is all? Student teachers' learning in practicum. In: Teachers and Teaching: Theory and practice 10 (6), S. 623-637.
- Hascher, T./Hagenauer, G. (2011): Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens. In: Brandt, S. T. (Hg.): Lehren und Lernen im Unterricht. Hohengehren: Schneider (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 2), S. 127-148.
- Hascher, T.; Katstaller, M.; Kittinger, C. (2012). Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrer/innenbildung. Schulpädagogik-heute, 5/2012. Online verfügbar unter (https://www.researchgate.net/publication/278024543_Zur_Funktion_von_Lerntagebuchern_in_der_Lehrerinnenbildung) (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Hascher, T./Kittinger C. (2014): Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. Lernprozesse im Schulpraktikum – Analysen aus einer Lerntagebuchstudie. In: Arnold, K.-H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, Westf: Waxmann, S. 221-235.
- Hascher, T./Krapp, A. (2009): Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 365-376.
- Hascher, T./Moser, P. (1999): Lernen im Praktikum. Die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung: Bildungsforschung und Bildungspraxis 21 (3). Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag Freiburg, S. 312-355.
- Hascher, T./Moser, P. (2001): Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2), S. 217-231.

- Hascher, T./Neuweg, G. H. (Hg.) (2012): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung. Berlin: LIT (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 8).
- Hascher, T./Wepf, L. (2007): Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. In: Empirische Pädagogik 21 (2), S. 101-118.
- Hashweh, M. Z. (2005): Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. In: Teachers and Teaching: theory and practice 11 (11), S. 273-292.
- Hasselhorn, M./Gold, A. (Hg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers". 1., neue Ausg. Hg. v. Beywl, W./Zierer, K.. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, J./Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, Bd. 77, S. 81-112.
- Hauzenberger, F./Rotermund, M. (Hg.) (2011): Schulpraxisstudien in Europa. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. New York, London: Longman Inc.
- Hedtke, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Online verfügbar unter www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Hedtke, R./Weber, B. (Hg.) (2008): Working Paper Nr. 2. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften.
- Heil, S./Faust-Siehl, G. (2000): Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Heinrich, M./Greiner, U. (Hg.) (2006): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien [u.a.]: LIT (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 3).
- Heitmann, G. (2006): Der Entstehungsprozess des impliziten Wissens. Eine Metapheeranalyse zur Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Hellmich, F. et al. (Hg.) (2012): Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 16).
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsevaluation. Verfahren und Instrumente. In: schulmanagement 34 (1), S. 8-11.
- Helmke, A. (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: journal für lehrerInnenbildung 1. (3), S. 7-15.
- Helsper, W. (Hg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Tagung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23).
- Helsper, W./Böhme, J. (Hg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hg.) (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1 Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Helsper, W./Tippelt, R. (Hg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Weinheim [u.a.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 57).
- Henecka, H./Lipowsky, F. (2002): Quo vadis magister? Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (3), S. 414-434.
- Hentig, H. v. (1973): Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. 1. Aufl. Stuttgart: Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule, Oberstufen-Kolleg, 3).
- Hentig, H. v. (1984): Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Becker, H./Hentig, H. v. (Hg.): Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Frankfurt am Main: Ullstein, S. 99-146.

- Herbart, J. F. (1802): Die erste Vorlesung über Pädagogik. In: Asmus, W. (Hg.) (1982): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 121-130.
- Herbart, J. F. (1802): Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: Kehrbach, K./Flügel, O. (Hg.) (1964): J. F. Herbart, Sämtliche Werke, Band I. Aalen: Scientia, S. 279-290.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaft (Studien zur Bildungsgangforschung, 8).
- Hericks, U./Kunze, I. (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3), S. 401-416.
- Herlt, S./Schaarschmidt, U. (2007): Fit für den Lehrerberuf? In: Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz, S. 157-181.
- Herrmann, U./Hertramph, H. (2000): Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. Beiträge zur Lehrerbildung (18). Online verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2017/13428/pdf/BZL_2000_2_172_191.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Herzig, G.; Grafe, S.; Reinhold, P. (2005): Reflexives Lernen mit digitalen Videos – zur Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxisverhältnis in der Lehrerbildung. In: Welzel, M./Stadler, H. (Hg.): Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 45-64.
- Herzog, W./Felten, R. von (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 2001, S. 17-28. Online verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2017/13447/pdf/BZL_2001_1_17_28.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Higgins, E. T./Sorrentino, R. (Hg.) (1990): Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior. New York: Guilford.
- Hilligus, A. H./Rinkens H. D. (Hg.) (2006): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: LIT.

- Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. Online verfügbar http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4597 (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Hobson, A. J. et al. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: *Teaching and Teacher Education* 25, S. 207-216.
- Hoeltje, B. et al. (2003): Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen. Abschlussbericht der Evaluation 200-2003. Universität Bremen. Online verfügbar unter www.idn.uni-bremen.de/pubs/2004_HalbjahrespraktikumBericht.pdf. (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Hoerning, E. M./Alheit, P. (Hg.) (2000): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 17).
- Holzbrecher, A. (2001): Passagen. Lehrerbildung als biografisches Projekt. In: *Pädagogik* 52 (3), S. 38-43.
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausgabe. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Hopf, Ch. (2012): Befragungsverfahren. In: Flick, U. et al. (Hg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 3., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, S. 177-188.
- Hoppe-Graff, S. et al. (2010): Das Praktikum liefert zwar einen guten Einblick in das Schulleben und den Lehrerberuf, aber dennoch fehlt der Praxisbezug des Studiums. In: Krüger, A. K. (Hg.): *Schulentwicklung und Schulpraktische Studien. Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 5), S. 191-222.
- Hoppe-Graff, S.; Schroeter, R.; Flaggmeyer, D. (2008): Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? In: *Empirische Pädagogik* 3 (22), S. 353-381.
- Horstkemper, M. (2004): *Erziehungswissenschaftliche Ausbildung*. In: Blömeke, S. et al. (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 461-476.
- Huber, G. L. (1994): *Analyse qualitativer Daten mit AQUAD* vier. Schwangau: Huber.
- Hubermann, M. (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (Hg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und eng-*

- lische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Boehlau, S. 249-267.
- Hufer, K.-P. (Hg.) (2013): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen; Perspektiven politischer Bildung. Bonn: BpB (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1355).
- Hug, M./Richter, S. (Hg.) (2001): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung – Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Humboldt, W. von; Flitner, A.; Giel, K. (1964-1981): Werke in fünf Bänden. 3. Aufl. Stuttgart: Cotta.
- Ilien, A. (2008): Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imhof, M. (Hg.) (2006): Portfolio und reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung. Tönning: Der Andere Verlag.
- Ingenkamp, K. (Hg.) (1963): Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Isen, A. M. (1984): Toward understanding the role of affect in cognition. In: Wyer, R./Srull, T.(Hg.): Handbook of social cognition. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, S. 174-236.
- Issing, L. J./Klimsa, P. (Hg.) (1995): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz.
- Izard, C. E. (1994): Die Emotionen des Menschen. Weinheim: Beltz.
- James, W. (1908): Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer. 2. überarbeitete Auflage. Leipzig: Kessinger Pub Co.
- John, O. P.; Robins, R. W.; Pervin, L. A. (Hg.) (2008): Handbook of personality. New York: Guilford Press.
- Kahlert, J. (2004): Lehrerbildung zwischen lehrbarem Wissen und erlernbarem Können. Eine Interpretation von Kommunikationsstörungen und ein Vorschlag. In: Lehrerbildung: IGLU und die Folgen. Opladen: Leske und Budrich (Schriftenreihe der DGfE/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 85-101.
- Kahlert, J. (2010): Sachunterricht als begründungspflichtige Anforderung an professionelles Lehrerhandeln. In: Tänzer, S./Lauterbach, R. (Hg.): Sachunterricht begründet planen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 263-278.

- Kahlert, J. (2011): Editorial. Newsletter. Hg. v. Muenchner Zentrum für Lehrerbildung (November S. 1-2). Online verfügbar unter <http://www.mzl.uni-muenchen.de/newsletter/index.html> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Kant, I. (1781): Kritik der reinen Vernunft. Riga: Johann Friedrich Hartknoch.
- Kant, I. (1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Kants Werke. Akademie-Textausgabe. Band VIII. Berlin: de Gruyter, 1968, S. 273-314.
- Kardorff, E. von (2012): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U. et al. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 3., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, S. 3-8.
- Kraul, M.; Marotzki, W.; Schweppe, C. (Hg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keck, R. W. (Hg.) (2004): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. 2., völlig überarb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kehrbach, K./Flügel, O. (Hg.) (1964): J. F. Herbart, Sämtliche Werke. Aalen: Scientia.
- Kelchtermans, G. (1996): Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern. In: Bildung und Erziehung 49 (3), S. 257-276.
- Keller-Schneider, M. (2006): Überleben – entdecken – sich einfinden. Berufseinstieg und die Rolle der lokalen Mentor/innen. Online verfügbar unter extranet.phsg.ch/.../Keller-Schneider_2006_Anforderungen_im_Berufseinstieg.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Keller-Schneider, M. (2009): Was beansprucht wen? Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: Unterrichtswissenschaft 37 (2), S. 145-163.
- Keller-Schneider, M. (2010a): Berufseinstieg. Patentrezepte greifen nicht! In: Die Grundschulzeitschrift (231), S. 4-11.
- Keller-Schneider, M. (2010b): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2011): Lehrer/in werden – eine Entwicklungsaufgabe. Kompetenzentwicklung in der Auseinandersetzung mit Wissen und Überzeugungen. Online verfügbar unter

[https://phzh.ch/MAPortrait_Data/53623/50/2011_Keller-Schneider_PADUA_11\(4\).pdf](https://phzh.ch/MAPortrait_Data/53623/50/2011_Keller-Schneider_PADUA_11(4).pdf)
(zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)

- Keller-Schneider, M. (2012): Grundschullehrer/innen – kompetent und beansprucht?. In: Hellmich, F. et al. (Hg.): Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 16), S. 39-51.
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (1), S. 20-31.
- Kempfert, G./Ludwig, M. (2010): Kollegiale Unterrichtsbesuche. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kerschensteiner, G. (Hg.) (1907): Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig: Teuber.
- Kerschensteiner, G. (1907): Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert. In: Kerschensteiner, G. (Hg.): Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig: Teuber, S. 46-77.
- Kerschensteiner, G. (1921): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig: Teuber.
- Kessels, J. P./Korthagen, F. A. (1996): The Relationship between theory and practice: Back to the Classics 25, S. 17-22.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz-Verl. (Beltz Pädagogik).
- Kiel, E. (Hg.) (2014): Schule anders sehen. Ein Praktikumsleitfaden für Studierende. Donauwörth: Auer.
- Kiel, E. et al. (Hg.) (2011): Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Kieschke, U. (Hg.) (2003): Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge zu einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens. Berlin: Logos.
- Kiper, H. (2003): Welche Inhalte sollen das Studium in der Lehrerbildung bestimmen? In: Beiträge zur Lehrerbildung 21 (3), S. 342-356.
- Krippendorff, K. (1980): Content Analysis. An introduction to its methodology. London: Sage.

- Klement, K., Lobendanz, A.; Treml, H. (Hg.) (2002): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verl. (Praxis der Lehrerbildung, 4).
- Klement, K.; Lobendanz, A.; Teml, H. (2002): Schulpraktische Studien als kreative "Lernwerkstatt". In: Klement, K.; Lobendanz, A.; Teml, H. (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verl. (Praxis der Lehrerbildung, 4), S. 175-181.
- Klencke, P./Krüger, M. (2000): Coaching teaching practice; the coach`s task. In: Willems, G. M.; Stakenborg, J. J.; Veugelers, W. (Hg.): Trends in Dutch Teacher Education. Kessel & Apeldoorn: Velon, S. 167-174.
- Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg. v. BMBF. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Klippert, H. (2006): Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel.
- Kobarg, M. et al. (Hg.) (2012): Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden. Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Koch, L. (2008): Zur Urteilsform des Lernens. In: Mitgutsch, K. et al. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Stuttgart: Klett, S. 65-77.
- Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U.; Wildt, J. (Hg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, E. (Hg.) (2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim: Beltz.
- König, J./Seifert, A. (Hg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Köbler, H. (1997): Selbstbefangenheit, Identität, Bildung. Beiträge zur praktischen Anthropologie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kolbe, F.-U. (2004): Das Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, S. et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 206-232.
- Koring, B. (1989): Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (4), S. 771-788.

- Korn, Chr. (2015): Lehren will gelernt sein. Oder Lernen und Lehren in allgemeinpädagogischer Perspektive. In: Bolle, R. (Hg.): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg (Schulpraktische Studien, 10), S. 17-30.
- Korthagen, F. A. J. (Hg.) (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB -Verlag.
- Korthagen, F. A. J. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: Korthagen, F. A. J. (Hg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB -Verlag, S. 55-73.
- Korthagen, F. A. J. (2010): Situated learning theory and pedagogy of teacher education. Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. In: Teaching and Teacher Education 26 (1), S. 98-106.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Prozesse der Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Leverkusen: Budrich, Barbara (Studien zur Bildungsgangforschung, 36).
- Košinár, J.; Leineweber, S.; Schmid, E. (Hg.) (2016): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1).
- Košinár, J.; Schmid, E.; Leineweber, S. (2016): Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In: Košinár, J.; Leineweber, S.; Schmid, E. (Hg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1), S. 13-30.
- Kotschmar, J. (2004): Hochschulseminare im Vergleich. Chancen und Ergebnisse unterschiedlicher Lehrformen in der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Kounin, J. S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern, Stuttgart: Huber.
- Kowal, S./O'Connell, D. C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U.; Kardorff, von E.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch-Verlag.
- Kowarsch, A. (1994): Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und Unterrichtsstörungen im Praktikum. In: Mayr, J. (Hg.): Lehrer/in werden. Innsbruck: StudienVerlag, S. 128-140.

- Kraler, Ch./Schratz, M. (Hg.) (2007): *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf*. Wien: LIT-Verlag.
- Kraler, Ch./Schratz, M. (Hg.) (2008): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster: Waxmann.
- Krammer, K./Reusser, K. (2005): *Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2), S. 35-50.
- Krapp, A./Hascher, T. (2011): *Lehreremotionen*. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 467-482.
- Krapp, A./Weidemann, B. (Hg.) (2006): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Lehrbuch).
- Kraul, M.; Marotzki, W.; Schweppe, C. (Hg.) (2002): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn.
- Krause, U.-M. (2007): *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster [u.a.]: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 60).
- Kreis, A. et al. (2012): *Professionsrelevantes Wissen in Unterrichtsbesprechungen – eine Interventionsstudie zu Fachspezifischem Unterrichtscoaching*. In: Kobarg, M. et al. (Hg.): *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden*. Münster, München [u.a.]: Waxmann, S. 35-50.
- Kreis, A./Staub, F. (2007): *Förderung der Betreuungsarbeit in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch fachspezifisches Unterrichtscoaching*. In: Flagmeyer, D./Rotermund, M. (Hg.): *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation*. [Leipzig]: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 2), S. 95-114.
- Kreis, A./Staub, F. C. (2011): *Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), S. 61-83.
- Kriesche, J./Frey, A. (2017): *Eignung als Prozess – Professionalität entwickeln*. In: Miller, S. et al. (Hg.): *Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 22*. Wiesbaden: Springer VS. S. 265-269.
- Krippendorff, K. H. (2013): *Content Analysis – 3rd Edition. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

- Kron, Chr. (2015): Lehren will gelernt sein. Oder Lernen und Lehren in allgemeinpädagogischer Perspektive. In: Bolle, R. (Hg.): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg (Schulpraktische Studien, 10), S. 17-30.
- Krüger, A. et al. (1988): Lernprozesse in schulpraktischen Studien. Forschungsbericht. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Krüger, A.-K. (Hg.) (2010): Schulentwicklung und Schulpraktische Studien. Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren? Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 5).
- Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biografiefor- schung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kruger, J./Dunning, D. (1999): Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. In: Journal of Personality and Social Psychology, 77 (6), S. 1121-1134.
- Kruse, J. (2011): Reader: "Einführung in die Qualitative Interviewforschung". Freiburg.
- Kucharz, D. (2009): Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse. In: Dieck, M. et al. (Hg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 9), S. 183-198.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Juventa.
- Kühn, T./Köschel, K.-V. (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxishandbuch. Wiesbaden: VS Ver- lag für Sozialwissenschaften.
- Kümmel, K./Uhle, E. (1982): Ausbildungsprobleme in der zweiten Phase. Eine explorative Studie zum Referendariat für berufliche Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädago- gik 78 (2).
- Küster, L. (1999): Lehrerbildung (endlich) wieder in der Diskussion. In: Pädagogik 51 (12), S. 62- 65.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleu- te für das Lernen. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeff- fentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)

- Kunter, M. et al. (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Kunter, M.; Klusmann, U.; Mulder, R. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 153-165.
- Kurtz, T. (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 45-54.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Landwehr, N. (2003): Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Bern: hep-Verlag.
- Langer, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa (Handbuch), S. 515-526.
- Lasky, S. (2005): A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. In: Teaching and Teacher Education 21 (8), S. 899-916.
- Lauck, G. (2008): Konzeption und Evaluation der Schulpraktischen Studien im Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim. In: Bodensohn, R.; Dörr, G.; Rotermund, M. (Hg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg (Schulpraktische Studien, 3), S. 132-146.
- Law, L. C.; Mandl, H.; Henninger, M. (Hg.) (1998): Training of reflection: Its feasibility and boundary conditions. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik: Forschungsbericht Nr.89.
- Lehmann, G./Nieke, W. (2001): Zum Kompetenz-Modell. Online verfügbar unter www.bildungs-server-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)

- Lehmann-Grube, S. K./Dann, H. D. (1999): Methodische Rekonstruktion der Innensicht. In: Dann, H.-D.; Diegritz, T.; Rosenbusch, H. S. (Hg.): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsverlag, S. 153-175.
- Leonhard, T. (2008): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung. Berlin: Logos-Verl. (Studien zum Physik- und Chemielernen, Bd. 78).
- Leonhard, T. (2011): Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010. Heidelberg. Online verfügbar unter http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/praktikumsaemter/ghs-rl/SPS_Eval-Bericht_08-10.pdf (zuletzt aufgerufen am 03.06.2016)
- Leonhard, T./Bolle, R. (2015): Wenn Studierende reflektieren sollen. Portfolioarbeit und der Anspruch der Reflexion. In: Bolle, R. (Hg.): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg (Schulpraktische Studien, 10), S. 31-46.
- Lersch, R. (1996): Lehrerinnen und Lehrer für das 3. Jahrtausend. Vom sozialen Wandel akademischer Lehrerbildung. In: Neue Sammlung. Vierteljahrsschrift für Erziehung und Gesellschaft 36 (1), S. 3-17.
- Leschinsky, A. (Hg.) (1996): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz.
- Lichtenberg, G. Ch. (1773-1775): Sudelbücher. Heft D. Online verfügbar unter http://www.lichtenberg-gesellschaft.de/leben/l_wirk_sudel_02.html (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Liljestrom, A.; Roulston, K.; deMarrais, K. (2007): "There's no place for feeling like this in the workplace": Women teachers' anger in school settings. In: Schutz, P. A./Pekrun, R. (Hg.): Emotion in education. San Diego, CA: Academic Press, S. 275-309.
- Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. Teachers count. Empirical evidences concerning the correlations between teacher competences, teaching, and students learning. In: Zeitschrift für Pädagogik (51. Beiheft), S. 47-70.

- Lippke, W. (1984): Vom 'Schulpraktikum' zu den 'schulpraktischen Studien'. In: Müßener, G. (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur theoretischen Fundierung. 1. Aufl. Köln: Verband Bildung und Erziehung (VBE), S. 10-14.
- Loewenthal, E. (Hg.) (1999): Platon. Sämtliche Werke in 3 Bänden. Darmstadt: Schneider Lambert.
- Löwisch, D.-J. (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- London, M. (2003): Job feedback – giving, seeking and using feedback for performance improvement. Mahwah, New York: Erlbaum.
- Lortie, D. C. (1975): Schoolteacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.
- Lüders, M./Wissinger, J. (Hg.) (2007): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Luft, J. (1961): The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations. Online verfügbar unter c.yimcdn.com/sites/...site-ym.../JohariWindow_JLuft.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Luhmann, N. (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J./Luhmann, N. (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 25-100.
- Luhmann, N. (1988): Wissenschaft als System. Manuskript. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2014): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 5. Aufl. Konstanz, Stuttgart: UVK-Verl.-Ges. [u.a].
- Lunkenbein, M. (2012): Beobachtung in schulpraktischen Studien. Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektive von Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im Praktikum. Online verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/files/419/FEuB3LunkenbeinopusseA2.pdf> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Maar, Ch.; Obrist, H. U.; Pöppel, E. (Hg.) (2000): Weltwissen, Wissenswelt. Köln: DuMont Verlag.
- Männle, I. (2013): Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Marburg: Tectum-Verl.
- Mandl, H. et al. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe, S. 139-156.

- Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H./Gerstenmaier, J. (2000): Einleitung. In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe, S. 11-23.
- Mandl, H.; Gruber, H.; Renkl, A. (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J.; Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz, S. 167-178.
- Mayr, J. (Hg.) (1994): Lehrer/in werden. Innsbruck: StudienVerlag.
- Mayr, J. (1994): Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit – und zwei Blicke zurück. In: Mayr, J. (Hg.): Lehrer/in werden. Innsbruck: StudienVerlag, S. 177-199.
- Mayr, J. (2002): Sich "Standards" aneignen: Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (1), S. 29-37.
- Mayr, J. (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den "Standards in der Lehrerbildung". In: Zeitschrift für Pädagogik (51. Beiheft), S. 149-163.
- Mayr, J. (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 125-148.
- Mayr, J./Neuweg, G. H. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, M./Greiner, U. (Hg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien [u.a.]: LIT (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 3), S. 183-206.
- Mayr, J./Paseka, A. (2002): "Lehrerpersönlichkeit". In: journal für lehrerInnenbildung 2 (2), S. 50-55.
- Mayr, J./Posch, P. (2012): Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. In: Bosse, D.; Hascher, T.; Criblez, L. (Hg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Analysen, Perspektiven, Forschung. 1., neue Ausg. Immenhausen: Prolog-Verl. (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 4), S. 29-45.
- Mayring, Ph. (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgestattete Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz Pädagogik).

- Mayring, Ph. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Mayring, Ph. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz, J (Beltz Studium).
- Mayring, Ph./Brunner, E. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa (Handbuch), S. 323-333.
- McCrae, R. R./Costa, P. T. (2008): The five-factor theory of personality. In: John, O. P.; Robins, R. W.; Pervin, L. A. (Hg.): Handbook of personality. New York: Guilford Press, S. 159-181.
- McGaw, B.; Peterson, P. L.; Baker, E. (Hg.) (2010): International Encyclopedia of Education. Amsterdam: Elsevier (3rd ed.).
- McKenzie, Ph./Santiago, P. (2005): Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers: Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD.
- Meifert, M. T./Kesting, M. (Hg.) (2004): Gesundheitsmanagement im Unternehmen. Konzepte – Praxis – Perspektiven. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Merkens, H. (2003): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausg. Weinheim, München: Juventa-Verl., S. 97-106.
- Merrill, M. D. (2002): First Principles of Instruction. In: Educational Technology Research and Development (3), S. 43-59.
- Merton, R. K./Kendall, P. (1956): The focussed interview: Glencoe.
- Merzyn, G. (2004): Fachwissenschaftliche Ausbildung aus mathematisch-naturwissenschaftlicher Sicht. In: Blömeke, S. et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 397-410.
- Messner, R. (2001): Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:34-2007060518554> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Messner, R. (2004): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar. Themenheft Lehrerbildung und Schule (4), S. 9-27.

- Messner, R. (2007): Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (3), S. 364-376.
- Messner, R. (2012): Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung. In: Bosse, D. et al. (Hg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Analysen, Perspektiven, Forschung. 1., neue Ausg. Immenhausen: Prolog-Verl. (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 4), S. 63-92.
- Messner, R./Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 18 Bände (2), S. 157-171.
- Meuser, M. (2010): Inhaltsanalyse. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchges. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 89-91.
- Mey, G. (1999): Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodische und empirische Erkundungen. Berlin: Köster.
- Meyer, B. (2010): Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudenten Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, 13).
- Meyer, H. (2011): Was ist guter Unterricht? Sonderausg. mit 65 Min.-Vortragsvideo (DVD). 7. Aufl., Sonderausg. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer-Drawe, K. (2009): Theorie als Vorgriff auf die Praxis. Zur Bedeutung des Studiums für pädagogisches Handeln. In: Rotermund, M./Bolle, R. (Hg.): Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 11-29.
- Meyer-Drawe, K. (2010): Zur Erfahrung des Lernens – Eine phänomenologische Skizze. Santalka. Online verfügbar unter www.cpc.vgtu.lt/index.php/cpc/article/viewFile/coactivity.2010.22/2 (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Migutsch, K. et al. (Hg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Miller, S. et al. (Hg.) (2017): Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 22. Wiesbaden: Springer VS.
- Moegling, K. (2007): Kompetenzen, Standards und Indikatoren in der zweiten Phase der Lehrerbildung – definitorische und konzeptionelle Grundlagen. In: Seminar (4), S. 9-27.

- Mohr, S./Ittel, A. (2012): Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzeinschätzung von Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin. In: Hascher, T./ Neuweg G. H. (Hg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung. Berlin: LIT (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 8), S. 31-44.
- Moser, P./Hascher, T. (2000): Lernen im Praktikum. Projektbericht. Bern: Universität Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Moser, U./Tresch, S. (2003): Best Practice in der Schule – Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Mroczek, D. K./Little, T. D. (Hg.) (2006): Handbook of personality development. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Müller, F. H.; Andreitz, I.; Hanfstingl, B. (2008): Die Bedeutung der Selbstbestimmung von Lehrpersonen für Unterricht und Lernen – Empirische Befunde aus dem Interventionsprojekt IMST. Klagenfurt: Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) Nr. 3.
- Müller, K. (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).
- Müller, K./Dieck, M. (2011): Schulpraxis als Lerngelegenheit? Mehrperspektivische empirische Befunde zu einem Langzeitpraktikum. In: journal für lehrerInnenbildung 11 (3), S. 46-50.
- Musch, J. (1999): Die Gestaltung von Feedback in computerunterstützten Lernumgebungen: Modelle und Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 13 (3), S. 148-160.
- Mutzeck, W. (Hg.) (1988): Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Narciss, S. (2006): Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. Münster, München [u.a.]: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 56).
- Neumann, D./Oelkers, J. (1984): "Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (2), S. 229-252.
- Neuweg, G. H. (Hg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: StudienVerlag.

- Neuweg, G. H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), S. 10-29.
- Neuweg, G. H. (2004a): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, B./Neuweg, G. H. (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns, S. 1-26.
- Neuweg, G. H. (2004b): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Aufl. Münster [u.a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 311).
- Neuweg, G. H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. Hg. v. Heid, H./Harteis, Chr. Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://www.wipaed.jku.at/wp-content/uploads/2014/09/EmergenzbedingungenKoennerschaft.pdf> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Neuweg, G. H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Neuweg, G. H. (2011a): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 451-477.
- Neuweg, G. H. (2011b): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5430/pdf/ErzWiss_43_2011_Neuweg_Distanz_Einlassung_D_A.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Neuweg, G. H. (2011c): Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am "Professionsgenerierungs-Ansatz". In: journal für lehrerInnenbildung 11 (3), S. 17-25.
- Neuweg, G. H. (2015): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. 1. Aufl. Münster, Westf: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2016): Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In: Košinár, J.; Leineweber, S.; Schmid, E. (Hg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1), S. 31-46.

- Nida-Rümelin, J. (2011): Die Optimierungsfalle. Philosophie einer humanen Ökonomie. München: Irisiana Verlag.
- Niggli, A. (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Oberentfelden: Sauerländer.
- Niggli, A.; Gerteis, M.; Gut, R. (2008): Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2), S. 140-153.
- Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In: Kraul, M.; Marotzki, W.; Schewpe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-286.
- Nittel, D. (2004): Die 'Veralltäglichung' pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), S. 342-357.
- Nittel, D. (2010): Verwerfungen zum unvollendeten Projekt der Professionalisierung. In: Hessische Blätter 60 (1), S. 44-55.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim [u.a.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 57), S. 40-59.
- Nittel, D./Seltrecht, A. (2008): Der Pfad der "individuellen Professionalisierung". Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: BIOS 21 (1), S. 124-145.
- Nölle, K. (2011): Bedeutung der internationalen Lehr-Lernforschung für Schulpraktische Studien. In: Hauzenberger, F./Rotermund, M. (Hg.): Schulpraxisstudien in Europa. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 128-149.
- Nolle, T. (2016): Eignungsvoraussetzungen für einen sich ständig verändernden Beruf. In: Boeger, A. (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-30.
- Obolenski, A./Meyer, H. (Hg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: BIS-Vlg.
- Oelbauer, D./Reiserer, M. (2011): Das Intensivpraktikum. Innovative schulpraktische Ausbildung an der LMU – bundesweit einzigartig. Online verfügbar unter <http://www.mzl.uni-muenchen.de/newsletter/index.html> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)

- Oelkers, J. (1984): Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung (24), S. 19-39.
- Oelkers, J. (2000): Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. S. 1-10. Online verfügbar unter www.sowi-online.de/sites/default/files/oelkers.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Oelkers, J. (2007): Kompetenz und Professionalität: Neue Wege in der Lehrerbildung. Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Lörrach: Lörrach, 06.03.2007.
- Oelkers, J. (2009): "I wanted to be a good teacher" – Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Freidrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Online verfügbar unter library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Oelkers, J./Tenorth, H. (Hg.) (1991): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. et al. (Hg.) (2012): Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit. 1. Auflage. Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Oesterhelt, V. et al. (2012): Pädagogische Vorerfahrungen und Kompetenzeinschätzungen im Kontext eines Praxissemesters – Domänenspezifische Betrachtungen am Beispiel der Sportlehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5 (1), S. 30-47.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70-182.
- Olson, P. M./Carter K. (1989): The Capabilities of Cooperatin Teachers in USA Schools for Communicating Knowledge about Teaching. In: Journal of Education for Teaching 15 (2), S. 113-131.
- Ortmann, G. (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung (15), S. 26-37.
- Oser, F. (2001): Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung profes-

- sioneller Standards; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur: Rüegger, S. 215-342.
- Oser, F. (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 184-205.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur: Rüegger.
- Oser, F./Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim, Basel: Beltz.
- Otto, H.-U.; Rauschenbach, T.; Vogel, P. (Hg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Otto, H.-U.; Thiersch, H.; Böllert, K. (Hg.) (2005): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Basel: Reinhardt.
- Pätzold, G. (2013): Standards und Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung – Zum Beziehungsgeflecht zwischen Theorie und Praxis. In: Seufert, S./Metzger, C. (Hg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges., S. 178-195.
- Plöger, W./Anhalt, E. (1999): Was kann und soll Lehrerbildung leisten? Anspruch und "Realität" des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pöppel, E. (2000): Die Welt des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Maar, Ch.; Obrist, H. U.; Pöppel, E. (Hg.): Weltwissen, Wissenswelt. Köln: DuMont Verlag, S. 21-39.
- Pörksen, U. (2001): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Polanyi, M. (1964): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. New York: Harper & Row.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. (Orig.: The Tacit Dimension. Garden City, New York: Doubleday & Company 1966). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Popper, K. R. (1995): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf: Hoffmann und Campe.
- Prenzel, A.; Friebertshäuser, B.; Langer, A. (2013): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prenzel, A.

- (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa (Handbuch), S. 17-39.
- Pultorak, E. D. (Hg.) (2010): The purposes, practices and professionalism of teacher reflectivity; Insights for twenty-first-century teachers and students. Lanham: MD: Rowman&Littlefield.
- Putnam, R. T./Borko, H. (2000): What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? In: Educational Researcher 29 (14-15).
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske&Budrich.
- Radtke, F.-O. (Hg.) (1999): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt am Main: FB Erziehungswiss. der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Radtke, F.-O. (1999): Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: Radtke, F.-O. (Hg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt am Main: FB Erziehungswiss. der Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 11-25.
- Radtke, F.-O. (2000): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Online verfügbar unter www.sowi-online.de/sites/default/files/radtke.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.07.2017)
- Radtke, F.-O. (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F. U.; Wildt, J. (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-149.
- Rahm, S. (Hg.) (2004): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis, braucht Praxis Theorie? Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verl. (Studien zur Bildungsforschung&Bildungspolitik, Bd. 26).
- Rahm, S. (2014): Lerngelegenheit Schulpraktikum – Potentiale, Dilemmata, Perspektiven. In: Bolle, R. (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf? Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 9), S. 47-58.
- Rahm, S. (2015): Wie lerne ich mein Handwerkszeug? Kritische Anfragen an die Lehrer(innen)bildung. In: Villiger, C. (Hg.): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Mög-

- lichkeiten in der Lehrer(innen)bildung; Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli. Unter Mitarbeit von Alois Niggli. Münster, New York, NY: Waxmann, S. 35-47.
- Rahm, S./Lunkenbein, M. (2014): Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In: Arnold, K.-H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, Westf: Waxmann, S. 237-256.
- Rappaport, J. (1984): Studies in empowerment: Introduction to the issue. In: Rappaport, J.; Swift, C.; Hess, R. (Hg.): Studies in empowerment: Steps toward understanding an action. New York: Haworth Press, S. 1-7.
- Rappaport, J.; Swift, C.; Hess, R. (Hg.) (1984): Studies in empowerment: Steps toward understanding an action. New York: Haworth Press.
- Rauin, U./Meier, U. (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 103-131.
- Reiber, K. (2007): Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? In: Die Deutsche Schule 99 (2), S. 164-174.
- Reimann, P./Zumbach, J. (2001): Design, Diskurs und Reflexion als zentrale Elemente virtueller Seminare. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/264868777_DESIGN_DISKURS_UND_REFLEXION_ALS_ZENTRALE_ELEMENTE_VIRTUELLER_SEMINARE (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Reinhoffer, B./Dörr, G. (2008): Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In: Bodensohn, R.; Dörr, G.; Rotermund, M. (Hg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg (Schulpraktische Studien, 3), S. 10-31.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2000): Wissensmanagement im Unternehmen. Eine Herausforderung für die Repräsentation, Kommunikation und Nutzung von Wissen. In: Maar, Chr.; Obrist, H. U.; Pöppel, E. (Hg.): Weltwissen, Wissenswelt. Köln: DuMont Verlag, S. 271-282.
- Renkl, A. (2006): Träges Wissen. In: Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz, PVU (Schlüsselbegriffe).

- Reusser, K./Fraefel, U. (2017): Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, 2), S. 11-40.
- Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hg.) (1994): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. 1. Aufl. Bern [u.a.]: Huber (Psychologie-Forschung).
- Reusser, K./Wyss, H. (2000): Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 7 (3), S. 7-16.
- Reynolds, M. C. (Hg.) (1989): Knowledge Base for the Beginning Teacher. 1989. Oxford: Pergamon.
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J.; Buttery, T.; Guyton, E. (Hg.): Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, S. 102-119.
- Roberts, B. W./Davis, J. P. (2016): Young adulthood is the crucible of personality development. In: Emerging Adulthood, S. 1-9.
- Roberts, B. W./Jackson, J. J. (2008): Sociogenomic personality psychology. In: Journal of Personality 76, S. 1523-1544.
- Roberts, B. W./Wood, D. (2006): Personality Development in the Context of the Neo-Socioanalytic Model of Personality. In: Mroczek, D. K./Little, T. D. (Hg.): Handbook of personality development. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 11-39.
- Roberts, B. W.; Wood, D.; Caspi, A. (2008): The development of personality traits in adulthood. In: John, O. P.; Robins, R. W.; Pervin, L. A. (Hg.): Handbook of personality. New York: Guilford Press, S. 375-398.
- Rolff, H.-G. (Hg.) (1995): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim: Beltz.
- Ronfeldt, M./Reininger, M. (2012): More or better students? In: Teaching and Teacher Education 28, S. 1091-1106.
- Rose, H. (1992): Erfahrungsgeleitete Arbeit als Innovationskonzept für Arbeitsgestaltung und Technikentwicklung. In: Arbeitswissenschaft 46, S. 145-149.

- Rosenbusch, H. S.; Sacher, W.; Schenk, H. (Hg.) (1988): Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt am Main: Lang.
- Rosenholtz, S. R. (1989): Teachers' workplace. The social organization of schools. New York/London: Longman Inc.
- Rosenstiel, L. von (2001): Lernkultur Kompetenzentwicklung als Herausforderung für die Wissenschaft. Hg. v. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Online verfügbar unter www.abwf.de/content/main/publik/report/2001/Report-68.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Rost, D. H. (Hg.) (2006): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Rotermund, M. (Hg.) (2006): Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 1).
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, 12).
- Roters, B. et al. (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, G. (2000): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ruf, U. (2008): Das Dialogische Lernmodell. In: Ruf, U.; Keller, S.; Winter, F. (Hg.): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. 1. Aufl. [Stuttgart], Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer.
- Ruf, U./Gallin, P. (1996): Sich einlassen und eine Sprache finden. In: Voß, R. (Hg.): Die Schule neu erfinden. Berlin: Luchterhand, S. 154-178.
- Ruf, U.; Keller, S.; Winter, F. (Hg.) (2008): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. 1. Aufl. [Stuttgart], Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer.
- Ryle, G. (1949): The concept of mind. London: Hutchinson.
- Sacher, W. (1988): Theoretische Bezüge und leitende Fragestellungen. In: Rosenbusch, H. S.; Sacher, W.; Schenk, H. (Hg.): Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt am Main: Lang, S. 11-82.

- Sandfuchs, U. (1978): Universitäre Lehrerausbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. E. histor.-systemat. Unters. am Beispiel d. Lehrerausbildung an d. Techn. Hochsch. Braunschweig (1918-1940). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaefers, C. (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neuen empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (1), S. 65-91.
- Schaper, N. (2009): Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (1), S. 166-199.
- Schell, J. W./Black, R. S. (1997): Situated Learning: An Inductive Case Study of a Collaborative Learning Experience. In: Journal of Industrial Teacher Education 34 (4), S. 5-28.
- Scherer, K. R. (1987): Toward a dynamic theory of emotion: The component process model of affective states. In: Geneva Studies in Emotion and Communication (1), S. 1-98.
- Scherer, K. R.; Schorr, A.; Johnstone, T. (2001): Appraisal process in emotion: Theory, methods, research. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Schied, M. (2013): Schulpraktische Studien im Rahmen der Lehrerausbildung. Konzeptionalisierung und Evaluierung nach dem Gmünder Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).
- Schiefele, H./Krapp, A. (Hg.) (1981): Handlexikon zur pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth.
- Schlegel, C. M. (2013a): Das Intensivpraktikum an der LMU – Konzeption und Evaluationsergebnisse. In: Bolle, R. (Hg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 8), S. 3-50.
- Schlegel, C. M. (2013b): Schulpraktika begleiten. Handreichungen und Arbeitsmaterialien für Mentorinnen und Mentoren in der Lehrerbildung. 2., überarb. Aufl. Berlin, Stuttgart: Raabe (Perspektive Lehramt).
- Schnebel, S. (2009): Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In: Dieck, M. et al. (Hg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Bi-

- berach. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 9), S. 67-93.
- Schnebel, S. (2012a): Betreuung in den Schulpraktika – Einstellungen und Handeln von Mentorinnen und Mentoren. In: Hascher, T./Neuweg, G. H. (Hg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung. Berlin: LIT (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 8), S. 161-179.
- Schnebel, S. (2012b): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. 2., ergänzte Aufl. Weinheim: Beltz (Studientexte für das Lehramt, 20).
- Schnebel, S. (2014): Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In: Arnold, K.-H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, Westf: Waxmann, S. 359-376.
- Schneider, C./Bodensohn, R. (2008): Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung - Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In: Bodensohn, R.; Dörr, G.; Rotermund, M. (Hg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg (Schulpraktische Studien, 3), S. 32-63.
- Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hg.) (2008): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991): The reflective Turn. Case studies in and on educational practice. New York: Teachers college press.
- Schoenfeld, A. H. (1999): Looking towards the 21th Century: Challenges of Educational Theory and Practice 28, S. 4-14.
- Schopenhauer (1851): Aphorismen zur Lebensweisheit. Haack H.-P./Haack, C. (Hg.) (2013): Wiederherstellung des ursprünglichen, von Schopenhauer autorisierten Textes. Leipzig: Verlag Dr. Haack.

- Schratz, M. (Hg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. 1. Aufl. Wien: Facultas.wuv.
- Schratz, M. (2011): Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in internationaler Perspektive. In: Schratz, M. (Hg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. 1. Aufl. Wien: Facultas.wuv, S. 46-94.
- Schratz, M./Wieser, I. (2002): Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden Lehrerinnenbildung. In: Brunner, H. (Hg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck [u.a.]: Studien-Verl. (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, 25), S. 13-43.
- Schreder, G. (2006): Betrachten PraktikantInnen das Praktikum als Schritt in Richtung Professionalisierung? Eine Auswertung von Praktikumsberichten. In: Rotermund, M. (Hg.): Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 1), S. 10-35.
- Schrittesser, I. (2005): Die Wirkungsmache des Ortes – Ein Beitrag zur Professionalisierungsdebatte am Beispiel der Bezogenheit von Universität und LehrerInnenbildung. In: Dzierzbicka, A.; Kubac, R.; Sattler, E. (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, S. 161-168.
- Schubarth, W. et al. (2009): Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2), S. 304-323.
- Schubarth, W. et al. (Hg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS (SpringerLink: Bücher).
- Schubarth, W.; Speck, K.; Seidel, A. (Hg.) (2011): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schubert, E. (2003): Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person. Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung. Bochum und Freiburg: projekt verlag.

- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis?" 1. Aufl. Bern [u.a.]: Haupt (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, 14).
- Schüpbach, J. (2011): Hält die "Nahtstelle", was sie verspricht? Hinweise zur "Theorie und Praxis" in der Unterrichtsbesprechung. In: *journal für lehrerInnenbildung* (3), S. 34-39.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 183-275.
- Schütze, F. et al. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Wenzel, H. (Hg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1 Theoretische und internationale Perspektiven*. Weinheim, S. 333-377.
- Schulz, D. (1994): 'Schulpraktische Studien' zwischen praxisferner Theorie und theorieferner Praxis? In: *Strukturkommission Lehrerbildung: Lehrerbildung in Baden-Württemberg, Materialien*, S. 124-131.
- Schulz, W. K. (Hg.) (1998): *Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven*: Opladen: Leske und Budrich.
- Schutz, P. A.; Aultman, L. P.; Williams-Johnson, M. R. (2009): Educational psychology perspectives on teacher's emotions. In: Schutz, P. A./Zembylas, M. (Hg.): *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer, S. 195-212.
- Schutz, P. A. et al. (2006): Reflections on investigating emotion in educational activity settings. In: *Educational Psychology Review* (18), S. 343-360.
- Schutz, P. A. et al. (2007): Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In: Schutz, P. A./Pekrun, R. (Hg.): *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press, S. 223-240.
- Schutz, P. A./Pekrun, R. (Hg.) (2007): *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schutz, P. A./Zembylas, M. (Hg.) (2009): *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer.
- Schwänke, U. (1988): *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim: Juventa (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 9).

- Schwanitz, D. (2002, ©1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. München: Goldmann.
- Schwarz, N. (1990): Feeling as information. Informational and motivational functions of affective states. In: Higgins, E. T./Sorrentino, R. (Hg.): Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior. New York: Guilford, S. 527-561.
- Schwarzer, C./Posse, N. (2005): Beratung im Handlungsfeld Schule. In: Pädagogische Rundschau 59 (59), S. 139-151.
- Seelig, C. (Hg.) (1934): Albert Einstein. Mein Weltbild. Zürich: Ullstein.
- Sehringer, W./Scheltwort, P. (2004): Unterrichten: Reflexion und Training. Ein Modell zur Evaluation und Innovation des Lehrens. Donauwörth: Auer (Praxistraining).
- Seibert, N. (Hg.) (2001): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- Seidel, W. (2008): Emotionale Kompetenz. Gehirnforschung und Lebenskunst. Heidelberg: Spektrum.
- Seiffert, H. (1996): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Band 1: Sprachanalyse – Deduktion – Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften. München: Verlag C. H. Beck.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017. Berlin/Bonn. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Seufert, S./Metzger, C. (Hg.) (2013): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Seyfried, C. (2002): Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In: Klement, K.; Lobendanz, A.; Treml, K. (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verl. (Praxis der Lehrerbildung, 4), S. 39-62.
- Seyfried, C./Seel, A. (2005): Subjektive Bedeutungszuschreibungen als Ausgangspunkt schulpraktischer Reflexion. In: journal für lehrerInnenbildung 5. (1), S. 17-24.
- Seyfried, C.; Svoboda, U.; Teml, H. (2006): Förderung von Persönlichkeitsentwicklung in der LehrerInnenbildung. In: Heinrich, M./Greiner, U. (Hg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenz-

- förderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien [u.a.]: LIT (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 3), S. 207-216.
- Shulman, L. S. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching. In: Wittrock, M. (Hg.): Handbook of research on teaching. New York: Macmillan Library Reference, S. 3-36.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. (Zit. nach dem Wiederabdruck in: Shulman, L. S.: The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning To Teach. San Francisco: Jossey-Bass, S. 219-248). In: Harvard Educational Review 57, S. 1-22.
- Shulman, L. S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Boehlau, S. 145-160.
- Sigel, R. (2009): Qualität der universitären Lehrerbildung in Bayern aus der Perspektive von Referendaren und Lehramtsanwärtern. BLLV. Online verfügbar unter [http://www.bllv.de/BLLV-Ressort-Presse.6506.0.html?&cHash=c63dc1c036c21f115bcb3f563bf76fac&tx_ttnews\[tt_news\]=2844](http://www.bllv.de/BLLV-Ressort-Presse.6506.0.html?&cHash=c63dc1c036c21f115bcb3f563bf76fac&tx_ttnews[tt_news]=2844) (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Sigel, R. (2011): Das Intensivpraktikum an der LMU München. Situiertes Lernen an der Universität. Gelungene Umsetzung konstruktivistischer Lerntheorie. In: Hauzenberger, F./Rotermund, M. (Hg.): Schulpraxisstudien in Europa. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 61-88.
- Sikula, J.; Buttery, T.; Guyton, E. (Hg.) (1996): Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan.
- Spada, H. (Hg.) (1990): Allgemeine Psychologie. Bern: Huber.
- Specht, J. (2012): Das flexible Ich. In: Gehirn&Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung 7-8, S. 36-44.
- Specht, J.; Gerstorff, D. (2015): Persönlichkeitsentwicklung und Coaching. Heidelberg. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/303931167_Personlichkeitsentwicklung_und_Coaching (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Spies, K. (1990): Einfluss von Emotionen auf die Ziel- und Handlungsauswahl. In: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 37 (1), S. 124-152.

- Spiewak, M. (2013): Ich bin superwichtig. In: Die Zeit 2/2013. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Spiewack, M. (2013): Ja, es gibt sie: Schlechte Lehrer. In: Die Zeit 11/2013. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2013/11/Schlechte-Lehrer-Unterrichtsqualitaet> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Spranger, E. (1969): Der geborene Erzieher. In: Bräuer, G./Flitner, A. (Hg.): Gesammelte Schriften. Heidelberg: Quelle&Meyer, S. 280-338.
- Stadelmann, M. (2006): Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe. Bern: Haupt.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung (KMK) (2004/2014): Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (30.07.2017)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Quedlinburger Beschluss) vom 02.06.2005. Online verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_QuedlinburgerBeschluss_I.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Stanulis, R. N./Russell, D. (2000): "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. In: Teaching and Teacher Education 16, S. 65-80.
- Staub, F. C. (2004): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (Beiheft 3), S. 175-198.
- Stern, E. (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 355-364.

- Strahm, P. (2008): Qualität durch systematisches Feedback – Grundlagen, Einblicke und Werkzeuge. Bern: Schulverlag.
- Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Paderborn: UTB.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Sutton, R. E. (2007): Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In: Schutz, P. A./Pekrun, R. (Hg.): Emotion in education. San Diego, CA: Academic Press, S. 258-273.
- Tabachnick, B. R.; Popkewitz, T.; Zeichner, K. (1979-1980): Teacher education and the professional perspectives of student teachers. In: Interchange 10 (4), S. 12-29.
- Tänzer, S./Lauterbach, R. (Hg.) (2010): Sachunterricht begründet planen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tanner, H. (1993): Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung: Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1992): Ambivalenz der Erneuerung. Innovation in der deutschen Bildungsgeschichte. In: Böttcher W. et al. (Hg.): Innovation in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 465-479.
- Terhart, E. (Hg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Boehlau.
- Terhart, E. (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F. O. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 103-131.
- Terhart, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim: Beltz, S. 225-266.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 448-471.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Pädagogik).

- Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2002a): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz.* Münster. Online verfügbar unter <https://www.sowi-online.de/search/node/Terhart%3A%20expertise> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Terhart, E. (2002b): *Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln.* Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Terhart, E. (2005): *Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar.* Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4755/pdf/ZfPaed_2005_2_Terhart_Standards_Lehrerbildung_D_A.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Terhart, E. (2006): *Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung.* In: Hilligus, A. H./Rinkens H. D. (Hg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive.* Münster: LIT, S. 29-42.
- Terhart, E. (2007a): *Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung.* In: *Unterrichtswissenschaft*, Bd. 35, S. 2-14.
- Terhart, E. (2007b): *Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung.* In: *Friedrich Jahresheft* 25, S. 20-24.
- Terhart, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen.* In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hg.): *Pädagogische Professionalität.* Weinheim [u.a.]: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft*, 57), S. 202-224.
- Terhart, E. (2014): *Dauerbaustelle Lehrerbildung.* In: *Pädagogik* (6), S. 43-47.
- Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Terhart, E. et al. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen.* Frankfurt am Main: Lang.
- Tillmann, K.-J. (2002): *Lehrerbildung – alltägliche Misere und notwendige Träume.* In: *Pädagogik* 54 (10), S. 36-40.
- Tomlinson, P. D.; Hobson, A. J.; Malderez, A. (2010): *Mentoring in teacher education.* In: McGaw, B.; Peterson, P. L.; Baker, E. (Hg.): *International Encyclopedia of Education.* Amsterdam: Elsevier (3rd ed.), S. 749-756.

- Topsch, W. (2004): Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 476-486.
- Turner, R. H. (1962): Role-Taking: Process versus conformity. In: Rose, A. M. (Hg.): Human behavior and social processes. London: Routledge, S. 20-40.
- UNESCO-CEPES (Hg.) (1998): Higher Education in Europe. Bukarest.
- Urban, W. (1984): Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Urban, W. (1992): Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. In: Empirische Pädagogik (6).
- Villiger, C. (Hg.) (2015): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung ; Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli. Unter Mitarbeit von Alois Niggli. Münster, New York, NY: Waxmann.
- Volpert, W. (2003): Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. 3., vollst. überarb. Aufl. Sottrum: Artefact-Verl. Weber (Buchreihe Positionen, Bd. 1).
- Voß, R. (Hg.) (1996): Die Schule neu erfinden. Berlin: Luchterhand.
- Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Wahl, D. (1981): Implizite Theorien. In: Schiefele, H./Krapp, A. (Hg.): Handlexikon zur pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, S. 172-176.
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2000): Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In: Dalbert, C. (Hg.): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Unter Mitarbeit von Günter L. Huber. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Wahl, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), S. 157-174.
- Wahl, D. (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. et al. (1983): Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Oldenburg: Littmann.

- Wahl, D.; Weinert, F. E.; Huber, G. L. (Hg.) (1984): Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer. München: Kösel.
- Wang, J./Odell, S. J. (2002): Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. In: Review of Educational Research 72 (3), S. 481-546.
- Weber, R. P. (1990): Basic Content Analysis. Second edition. Newbury Park, California: Sage Publications (Sage university papers series. Quantitative applications in the social sciences, no. 07-049).
- Weiner, B. (1980): Human Motivation. New York: Rinehart & Winston.
- Weinert, F. E. (Hg.) (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik, S. 17-31.
- Weinert, F. E./Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion. In: Leschinsky, A. (Hg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, S. 223-233.
- Weinert, F. E.; Schrader, F.; Helmke, A. (1990): Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: Alisch, L.-M.; Baumert, J.; Beck, K. (Hg.): Professionswissen und Professionalisierung. Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik. Braunschweig, S. 173-206.
- Welzel, M./Stadler, H. (Hg.) (2005): Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Wernstedt, R. (Hg.) (2010): Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können. 1. Aufl. Berlin: Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, [15]).
- Werres, W./Wittenbruch, W. (1986): Schulpraktikum: Untersuchungen zu schulpraktischen Studien an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges. (Wirtschaftspädagogisches Forum, 39).

- Weyland, U. (2012a): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg. Online verfügbar unter <http://li.hamburg.de/publikationen/3305594/artikel-lehrerbildung-praxisphasen/> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Weyland, U. (2012b): Zur Bedeutung schulpraktischer Studien im universitären Studium. Online verfügbar unter https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_11_weyland.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Weyland, U. (2014): Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Weyland, U. et al. (2015): Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung - ein Orientierungsrahmen. In: Bolle, R. (Hg.): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg (Schulpraktische Studien, 10), S. 7-16.
- Weyringer, S.; Seyr, B.; Oswald, F. (Hg.) (2009): ECHA-Österreich – ein Markenzeichen für Begabungsförderung und Schulentwicklung. Wien: LIT.
- Wheeler, L. (Hg.) (1981): Review of Personality and Social Psychology. Bd. 2. Beverly Hills: Sage.
- Whitehead, A. N. (1929): The aims of education. New York: Macmillan.
- Wiater, W. (2007): Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilbers, K. (2004): Argumentativer Nährboden: Warum werden Standards für die Bildung von Lehrkräften ein Thema? Online verfügbar unter https://www.sowi-online.de/reader/lehrrausbildung_oekonomische_bildung/beitraege_struktur_perspektiven_lehrrausbildung.html (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Wild, E./Möller, J. (Hg.) (2009): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer.
- Wildman, T. M. et al. (1992): Teacher Mentoring: An Analysis of Roles, Activities an Conditions. In: Journal of Teacher Education 43 (3), S. 205-213.
- Wildt, J. (2003): "The Shift from Teaching to Learning" – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. Online verfügbar unter <https://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)

- Wildt, J. (2000): Reflexives Lernen - wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung. Online verfügbar unter www.sowi-online.de/sites/default/files/wildt.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Wildt, J. (2006): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Oldenburg: BIS-Vlg., S. 73-86.
- Willems, G. M.; Stakenborg, J. J.; Veugelers, W. (Hg.) (2000): *Trends in Dutch Teacher Education*. Kessel & Apeldoorn: Velon.
- Winter, F. (2005): Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (3), S. 334-338.
- Wittrock, M. (Hg.) (1986): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Library Reference.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2017)
- Woolfolk, A. E. (Hg.) (1989): *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wyer, R./Srull, T. (Hg.) (1984): *Handbook of social cognition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Zanting, A.; Verloop, N.; Vermunt, J. D. (2001): Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. In: *British Journal of Educational Psychology* 71, S. 57-80.
- Zeichner, K. (1986): Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven. In: *Bildung und Erziehung* 39 (3), S. 263-278.
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 61 (1-2), S. 89-99.
- Ziegler, B. (2004): *Professionalisierung im Studium. Anspruch und Wirklichkeit*. Aachen: Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik (25). Aachen: Shaker Verlag.
- Zierer, K./Kahlert, J. (2010): Was bedeutet Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung? In: *Pädagogische Rundschau* (5), S. 525-534.
- Zimbardo, P. G. (1992): *Psychologie*. Berlin: Springer VS.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al.(Hg.) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Bibliothek).

Zottmann, J. et al. (2009): Just watching is not enough: Fostering observational learning in a full-scale simulator training in a medical education with a collaboration script. Unveröffentlichtes Manuskript bei der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).