

Hascher, Tina

Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 130-148. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)



Quellenangabe/ Reference:

Hascher, Tina: Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung - In: Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 130-148 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73742 - DOI: 10.25656/01:7374

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73742>

<https://doi.org/10.25656/01:7374>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 51. Beiheft

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

Herausgegeben von
Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2006 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41152

Inhaltsverzeichnis

Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft	7
--	---

1. Grundlagen

Renate Girmes

Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung	14
---	----

Andreas Frey

Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten	30
--	----

Frank Lipowsky

Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler	47
--	----

Andrew J. Wayne/Peter Youngs

Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung	71
--	----

Ken Zeichner

Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten	97
---	----

2. Forschungsbeiträge

2.1 Universitäre Phase

Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleßmann

Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehramter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft	116
---	-----

Tina Hascher

Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum:
Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien
in der Lehrerbildung 130

Johannes Mayr

Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen
zu den „Standards in der Lehrerbildung“ 149

Rainer Lersch

Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden
Phasen der Lehrerausbildung 164

2.2 Vorbereitungsdienst

Christian Reintjes

Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen
Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit
Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen 182

Peter Menck/Michaela Schulte

Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat 199

Hermann Josef Abs

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung 217

2.3 Beruf

Doris Edelmann

Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum.
Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in
Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse 235

Cristina Allemann-Ghionda/Georg Auernheimer/Helga Grabbe/Angelika Krämer

Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich
heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen 250

Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer

Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen 267

Tina Hascher

Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum

Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung¹

Praktika werden häufig als das Herzstück der Lehrerbildung bezeichnet. Vor allem in der Schweiz, in der eine einphasige Ausbildung zur Lehrperson praktiziert wird, kommt den Praktika – in Deutschland häufig auch „schulpraktische Studien“ genannt – als begleiteten und betreuten Berufsfelderfahrungen eine wesentliche Ausbildungsfunktion zu. Jedenfalls wird von Lehrerausbildern wie auch von den Studierenden selbst der Wert und die Wirkung von Praxiserfahrungen während des Studiums sehr hoch eingeschätzt. So erstaunt es nicht, dass bei einer Befragung von 150 Studierenden der Sekundarstufe I (7. – 9. Klasse) und ihren Praxislehrkräften im Kanton Bern Praktika als *die* zentralen Lernkontexte während der Ausbildung bezeichnet werden (Hascher/Moser 1999, 2001; Hascher/Baillod/Wehr 2004; Hascher/Cocard/Moser 2004). Trotz dieser Überzeugungen und trotz der Tatsache, dass im deutschsprachigen Raum beispielsweise bereits von Dietrich (1964) und in der englischsprachigen Diskussion z.B. bereits von Gibson (1976) der Nachweis über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Praktika eingefordert wurde, bleibt ein solcher Nachweis noch zu erbringen. Der vorliegende Text soll deshalb einen empirisch orientierten Beitrag zur Frage nach der Wirkung von Praktika leisten.

1. Beurteilung von Praktika

Aus der Sicht der Praktikanten und der betreuenden Lehrpersonen in den Schulen (Mentoren) werden Praktika nahezu uneingeschränkt positiv beurteilt, solange sie genügend Möglichkeiten zum Unterrichten und einen Einblick in den Lehrberuf eröffnen (Frech 1976; Hascher/Moser 1999, 2001). Anhand dieser Beurteilungen könnte der Eindruck entstehen, als wäre dieses Element der Lehrerbildung jeglicher Schwierigkeiten enthoben, mit denen die Lehrerbildung vielerorts sonst zu kämpfen hat: fehlende Standards, Zweifel an der Wirksamkeit, Lücken in den Ausbildungskonzepten, Bedenken bezüglich der Berufseignung mancher Studierender, Kritik am Ausbildungsniveau, heterogene Qualifikation der Auszubildenden etc.

Im krassen Gegensatz dazu steht die Tatsache, dass die berufspraktische Ausbildung im Konkreten wesentliche neuralgische Punkte aufweist: die Auswahl der Praktikums-

¹ Ich danke Dr. Jürg Baillod für seine hilfreichen Kommentare zum Text, Thomas Suter und Dr. Yves Cocard für ihre Mitarbeit im Projekt.

plätze, die Selektion der Praktikumslehrkräfte und die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsstätten (Universitäten) und Praktikumschulen. Aufgrund der häufig fehlenden Professionalisierung der Praxisbetreuung und der meist raren Praktikumsplätze (Schulen erachten es leider nicht als eine Selbstverständlichkeit, für die Ausbildung ihres Nachwuchses Mitverantwortung zu übernehmen) müssen wesentliche Kriterien, die für einen nachhaltigen Lernprozess im Praktikum erforderlich wären, als nicht erfüllt angesehen werden. Gemeint sind damit beispielsweise

- die Orientierung an verbindlichen Lernzielen,
- die regelmäßige Kooperation zwischen Ausbildungsstätten und Schulen,
- die kontinuierliche und kompetente Beratung und Betreuung der Studierenden,
- die Integration der Studierenden in den Schulalltag und ins Kollegium,
- der fachliche Diskurs zwischen Experten und Novizen,
- die Verknüpfung der verschiedenen Praktika im Laufe der Ausbildung.

Problematisch ist dabei vor allem, dass diese Mängel von den am Praktikumsprozess unmittelbar Beteiligten häufig nicht erkannt und auch nicht thematisiert, möglicherweise manchmal bewusst ignoriert werden. Sacher (1988a, S. 47) spricht gar von einem „Praxisfetischismus“, den er bei Studierenden beobachten konnte. In seiner Befragung beurteilten die Studierenden ihre Praxiserfahrungen fast *ausnahmslos* als effizient und sprachen ihnen einen wichtigen Lerneffekt für die spätere Unterrichtspraxis zu (vgl. auch Sacher 1988b). Nur vereinzelt wurden von Seiten der Studierenden Bedenken geäußert, nämlich dann, wenn die zu absolvierenden Praktika aus ihrer Sicht zu wenig in den Unterrichts- und Schulalltag eingebunden sind (vgl. Flach u.a. 1995; Frech 1976). Selten äußerten sie den Wunsch, die Praktika müssten vermehrt mit theoretischem Wissen verknüpft werden. Eher formulierten sie ihre Kritik in umgekehrter Richtung: Die Veranstaltungen an den Ausbildungsinstitutionen wären praxisfern und sollten sich quantitativ und qualitativ deutlicher an Praktika orientieren (siehe auch Rosenbusch u.a. 1988).

Im Hinblick auf die Komplexität des Berufsfelds und des Lernkontexts stellt eine Wirkungsüberprüfung von Praktika, die ja für deren Qualitätsüberprüfung und –entwicklung erforderlich ist, eine besondere Herausforderung an die empirische Forschung dar. Es ist unter anderem den frühen, kritischen Beiträgen von Singer (1964), Homfeldt/Sander (1971), Scholz (1973) oder Zeichner (1980) zu verdanken, dass zumindest auf wissenschaftlicher Ebene eine rege Diskussion um Praktika in der Lehrerbildung eröffnet wurde und bis heute andauert (vgl. dazu auch die Literaturübersicht in Krüger u.a. 1988). „Student Teaching: Benefit or Burden?“ fragten beispielsweise MacDonald und Zaret im Jahr 1971. Zeichner und Tabachnik (1985) wiesen zum Teil recht provokant darauf hin, dass Praktika, die im Englischen als „student teaching“, als „field experiences“ oder – bei längerer Dauer – als „internship“ bezeichnet werden, den notwendigen qualitativen Anforderungen bei Weitem nicht entsprechen. Ein zentrales Ergebnis der Studie von Zeichner und Tabachnik (1985) war, dass sich die Haltungen von Praktikanten bezüglich der Rolle der Lehrperson, des Verhältnisses zwischen Lehrper-

son und Schülerinnen/Schülern und bezüglich des Wissens und des Curriculums während eines Praktikums kaum veränderten (vgl. auch Zeichner 1986). Manche Studien wiesen sogar nach, dass Praktika unerwünschte „Nebeneffekte“ auslösen können: Bei einer Untersuchung von Jones (1982) verschlechterte sich das Verhältnis der Lehramts-Studierenden zu ihren Schülerinnen/Schülern im Laufe eines Praktikums und die Kontrolle über die Lernenden wurde zu einem Hauptziel (vgl. auch Feiman-Nemser/Floden 1991; Hoy 1967). Wie Dick (1996, S. 152) formulierte: „Während die Großzahl von Studierenden die Praktikumszeit als enorm wichtig einschätzt, stimmen die Resultate der Effizienz eher skeptisch; diese können etwa folgendermaßen zusammengefasst werden: Veränderungen ‚geschehen‘ tatsächlich, und zwar in zunehmendem Masse in Richtung der Verbesserung von technischen Fähigkeiten, aber auch in der gleichzeitigen Abkehr von Theorien und Konstrukten; und gravierender noch, einer Abkehr vom ‚Experimentieren‘ hin zu vermehrter ‚Kontrolle‘ ...“. Inwiefern diese Veränderungen auf das Praktikum selbst zurückzuführen sind, ist allerdings noch nicht hinreichend geklärt.

Den kritischen Stimmen zum Thema „Praktikum“ geht es nicht nur darum zu diskutieren, wie Praktika gestaltet und Studierende des Lehramts zum reflexiven Lernen angeregt werden können. Viel prinzipieller wurde schon in frühen Studien hinterfragt, welche Rolle die Praktikumslehrkräfte spielen (Yee 1969) und wodurch Probleme in der Beziehung zwischen Studierenden und Praxislehrperson entstehen (z.B. Campbell/Williamson 1973), welche Veränderungen im Praktikum nachzuweisen sind (z.B. Sandgreen/Smith 1956), was in Praktika gelernt wird (Day 1959), welche Sozialisationsprozesse stattfinden (z.B. Hoy 1967), wie gute Praktika gestaltet werden können (Steinhorst 1965). Zeitweise grenzten sogar manche öffentliche Stellen die Bedeutung von Praktika ein: Beispielsweise ging der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband nicht davon aus, dass Praktika helfen, Unterrichten und Erziehen zu erlernen. Vielmehr unterstützten Praktika den Entscheidungsprozess der Berufswahl und ermöglichten einen authentischen Einblick in den Schul- und Unterrichtsalltag (vgl. Rosenbusch u.a. 1988). Heute allerdings wird wieder das „Lernen von den alten Hasen“ favorisiert (<http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/lehrer/> 26.10.2005).

Im vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die Beurteilung von Praktika im Laufe der Zeit verändert: Bleiben die fast durchweg positiven Beurteilungen der Effizienz der Praktika aus der Sicht der Studierenden konstant? In den nachfolgenden Ausführungen wird zunächst aus psychologischer Sicht überlegt, welche Komponenten zu einer Veränderung der Wahrnehmung des Praktikums beitragen können. Anschließend wird eine empirische Studie dargestellt, in denen Studierende des Sekundarlehramts an der Universität Bern zunächst unmittelbar vor und direkt nach dem Praktikum (aktuell), dann drei Jahre später (retrospektiv) zu ihren Praktika befragt wurden. In der Diskussion der Ergebnisse wird aufgegriffen, wie Veränderungen in der Beurteilung von Praktika bei einer Qualitätsdiskussion um die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen Berücksichtigung finden sollten.

2. Veränderungen in der subjektiven Beurteilung von Praktika

Urteile und Bewertungen können stabil bleiben, aber sie können sich im Laufe der Zeit auch ändern. Solche Modifikationen sind im Wesentlichen von drei Prozessen abhängig: die (objektive) Situation ändert sich; die Perspektive der Beurteilenden ändert sich; die Maßstäbe der Bewertung ändern sich (vgl. z.B. Herkner 2001). Für die vorliegende Fragestellung muss dementsprechend überlegt werden, wie Urteile über und Bewertungen von Praktika aus der Sicht der Studierenden entstehen und wodurch sie sich retrospektiv verändern können. Da es keine umfassende Bewertung gibt, sind Veränderungen der Bewertung letztlich auch immer eine Frage der Selektivität der Wahrnehmung. Wodurch entsteht diese Selektivität? Drei Überlegungen, die eng mit der Person der Beurteilenden verwoben sind, sollen dafür ins Feld geführt werden: die subjektiven Theorien der Studierenden zum Lernen im Praktikum; ihre Haltung gegenüber ihren Ausbildern; ihre Lern- und Entwicklungsprozesse während und nach der Ausbildung.

2.1 *Subjektive Theorien zum Lernen im Praktikum*

Die Erwartungen, die Studierende an Praktika haben, sind sehr hoch – und trotzdem scheinen sie relativ leicht zu erfüllen zu sein. Ihr Wunsch lautet häufig, vielseitige Erfahrungen sammeln zu wollen, was bedeutet, dass sie fälschlicherweise Lernen mit Erfahrung gleichsetzen (z.B. Alexander/Muir/Chant 1992; Borko/Mayfield 1995; Hascher 2005; Hodkinson/Hodkinson 1999). Jede Form von Praxiserfahrung bietet für sie *den* zentralen Lernkontext, und diese Praxisanteile sind es, die sie überwiegend dazu motivieren, ein Lehramtsstudium zu absolvieren. Ebenso häufig bitten sie um Tipps und konkrete Hinweise, wie Unterricht gelingen kann. In den Kontakten mit dem künftigen Berufsfeld und ihren künftigen Kollegen möchten sie zeigen und sich selbst beweisen, dass sie den „richtigen“ Beruf gewählt haben (siehe auch Bartman/Bischoff/Ebel 1978). Dabei würden sie – wie Krüger u.a. (1988) zeigen konnten – sogar so weit gehen, negative Erfahrungen im Praktikum in Frage zu stellen oder gar zur ignorieren. Nicht selten ist ihnen die Antizipation ihrer beruflichen Integration in den Schulalltag wichtig. Im Vordergrund steht ihre eigene Entwicklung, was dazu führen kann, dass die Perspektive der Schülerschaft nicht oder zu wenig in Betracht gezogen wird. Obwohl Studierende wissen, dass ein Praktikum einen stark geschützten Raum darstellt, verstehen sie die Erfahrungen im Praktikum als weitgehend identisch mit dem Schulalltag.

2.2 *Unterschiedliche Haltungen gegenüber Experten in Theorie und Praxis*

Wohl die meisten Studierenden wissen die Kompetenzen der Lehrenden in der Lehrerbildung zu schätzen. Trotzdem distanzieren sie sich von deren Kompetenzen und den vermittelten Inhalten. Häufig sind Lehramtsstudierende der Auffassung, dass sie dieses theoretische Wissen für ihren späteren Beruf nicht brauchen, und dass die „Theoreti-

ker“ der Lehrerbildung keinen oder nur einen geringen Bezug zur Schule haben. Von Anbeginn herrscht das Vorurteil, dass „Theoretiker“ wenig für die Schulpraxis liefern können, allein schon weil sie ja nicht (mehr) an der Schule unterrichten. Es lässt sich sogar fragen, ob Inhalte, die beispielsweise an einer Universität vermittelt werden, nicht per se als praxisfern und damit als weniger relevant für den Lehrberuf angesehen werden. Der Stellenwert der betreuenden Lehrpersonen in den Schulen ist dagegen ein ganz anderer (vgl. Hascher/Moser 2001; Herrmann/Hertrampf 2000): Sie werden von vornherein als bewährte Fachkräfte angesehen, die wissen, wie Schule und Unterricht zu gestalten sind und die die Herausforderungen des Schulalltags erfolgreich meistern. Ihre Erfahrung wird als Handlungskompetenz interpretiert. Hinter diesem Vorurteil verbirgt sich ein unreflektierter Glaube an die immanente Richtigkeit der bestehenden Praxis, deren Vertreter überdies nicht selten von sich behaupten, keiner ‚abgehobenen‘ Theorien zu bedürfen. Für die Studierenden ist wesentlich, ob sie von ihren Mentoren akzeptiert werden. Ist dies der Fall, so schließen sie indirekt auf ihre Berufseignung und der Weg für die Sozialisation im künftigen Arbeitsfeld und für das Modell-Lernen ist geebnet (vgl. auch Hascher/Moser 1999, 2001; Seperson/Joyce 1973).

2.3 Entwicklungsprozesse während und nach der Ausbildung

Im Laufe des Studiums erlangen die Studierenden zunehmende Expertise. Ihr Wissen in Bezug auf handlungsrelevante Grundlagen für den Lehrberuf erweitert sich; allmählich vollzieht sich ein Wechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle. Dies führt auch zu einer (weiteren) Erhöhung des Anspruchsniveaus. Dabei steigen nicht nur die Erwartungen an die Ausbildung, sondern auch an die eigenen Fähigkeiten im Beruf. Neben „privaten“ Entwicklungsschritten (Ablösung von zu Hause, zunehmende Selbstständigkeit etc.) erwerben die Studierenden während ihrer und eben auch durch ihre Ausbildung persönlichkeitsrelevante Kompetenzen, die auch für ihren beruflichen Erfolg ausschlaggebend sind. Durch verschiedene Praxiskontakte können sich überdies ihre Handlungskompetenzen und ihr Methodenrepertoire entwickeln. Trotzdem erliegen viele Junglehrkräfte zu Beginn ihrer Berufstätigkeit dem Praxisschock. Dies bedeutet: Sie machen nicht nur die Erfahrung, dass ihre theoretischen Kompetenzen nicht unmittelbar handlungsleitend sind – sie müssen sich auch eingestehen, dass viele ihrer Erfahrungen aus den Praktika nicht direkt übertragbar sind.

3. Empirische Studie

Die Studie geht einerseits der Frage nach, wodurch sich der „Mythos Praktikum“ manifestiert. Andererseits wird davon ausgegangen, dass Praktika in der Retrospektive in Bezug auf ihr Lernpotenzial kritischer betrachtet werden. Folgende Fragestellungen und Thesen liegen der Arbeit zugrunde:

Fragestellung 1: Wie beurteilen sich die damals befragten Studierenden drei Jahre später?

Fragestellung 2: Wie beurteilen sie in der Retrospektive ihr Praktikum?

Fragestellung 3: Lassen sich Ergebnisse des früheren Messzeitpunkts replizieren (z.B. Unterschiede zwischen verschiedenen Praktika)?

These 1: Praktika werden auch deshalb positiv beurteilt, weil sie als Gegenstück zur theoretischen Ausbildung definiert und als weitgehend identisch mit dem Schulalltag bewertet werden.

These 2: Aus einiger Distanz besehen und mit zunehmenden Praxiserfahrungen werden Praktika kritischer beurteilt, da sie retrospektiv mit dem Schulalltag verglichen und damit zwar ihr Potenzial, aber auch ihre Mängel mit Blick auf die Unterrichtsrealität erkannt werden.

Im Studienjahr 1999 wurden insgesamt 150 Praktikanten des Sekundarlehramts der Universität Bern schriftlich befragt. Die Befragung fand sowohl vor als auch nach dem Praktikum statt (zwei Messzeitpunkte im Abstand von vier Wochen). An der Nachbefragung im Herbst 2002 (dritter Messzeitpunkt) nahmen 79 Studierende teil. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe zu den drei Messzeitpunkten.

	n gesamt	Geschlecht	Praktikum
Stichprobe bei t1,t2	150	83 w, 67 m	71 EP, 41 ZP, 38 SP
Stichprobe bei t3	79	43 w, 36 m	43 EP, 16 ZP, 20 SP

w = weiblich, m = männlich;
EP = Einführungspraktikum, ZP = Zwischenpraktikum, SP = Schlusspraktikum

Zu den beiden Messzeitpunkten nach dem Praktikum (t2, t3) erhielten die Probanden Fragen zu den folgenden Bereichen (vgl. dazu auch Moser/Hascher 2000):

Fragenbereiche	Fragen
Biografische Angaben	Alter, Geschlecht, Studienrichtung, Unterrichtserfahrung
Zufriedenheit mit dem Praktikum	Einzelitem „Wie zufrieden waren Sie im Ihrem Praktikum insgesamt?“
Allgemeine Ziele im Praktikum	7 Einzelitems „Ich habe (damals) in meinem -praktikum... Anregungen mitgenommen/„Neues entdeckt“; „Stärken entdeckt“; „Schwierigkeiten erkannt“; „Schwierigkeiten bewältigt“; „eigenen Unterrichtsstil gefunden/weiterentwickelt“; „pädagogische Fragen geklärt“; „Routine aufgebaut/Sicherheit gewonnen“
Bewältigung der Anforderungen	Einzelitem „Fühlten Sie sich den Anforderungen im -praktikum gewachsen?“

Lernergebnisse in verschiedenen Lernbereichen (entspr. der Wegleitungen zu Praktika)	Rolle als Lehrkraft (8 Items, z.B. Verbesserung bezüglich Klassenführung)
	Allgemeine Unterrichtsplanung (6 Items, z.B. Verbesserung beim Festlegung von Zielen und Inhalten für den Unterricht)
	Lektionsvorbereitung (7 Items, z.B. Verbesserung im Einsatz von Sozialformen)
	Unterrichtsdurchführung (6 Items, z.B. Verbesserung beim Eingehen auf Schülerfragen)
	Unterrichtsauswertung und -nachbereitung (6 Items, z.B. Verbesserung der Reflexion des Unterrichts)
	Umgang mit Schülerinnen und Schülern (6 Items, z.B. Verbesserung hinsichtlich der Diagnose von Lernstörungen)
	Schule und Schulalltag (5 Items, z.B. Verbesserung bei administrativen Tätigkeiten)
Lernquellen	8 Einzelitems „Was hat Sie im -praktikum zum Lernen ange-regt?“. SchülerInnen, PraktikumsleiterInnen, BetreuerInnen an der Uni, Grundausbildung, Forschen und Experimentieren, Un-zufriedenheit oder Frustration; KollegInnen, Anderes
Aussagen zum Lernprozess	9 Einzelitems, z.B. „Ich habe im Praktikum Dinge bewusst aus-probiert und etwas gewagt“, „Ich habe aus meine Fehlern ge-lernt“, „Ich habe durch Beobachten meiner/meines PL gelernt“
Zusammenarbeit mit PL	Einzelitem „Wie haben Sie die Zusammenarbeit mit der/dem PL erlebt?“
Kompetenzen PL	4 Einzelitems zu den Kompetenzen: Fachkompetenz, Didakti-sche Kompetenz, Kommunikative Kompetenz, Selbstkompe-tenz
Leistungsbeurteilung durch PL	Einzelitem „Gelang es Ihrer/Ihrem PL, Ihre Leistungen im -praktikum angemessen und differenziert zu beurteilen?“
Unterstützungsformen durch PL	15 Einzelitems, z.B. „Sie/er hat Unterrichtsbeobachtungen mit-geteilt“, „Sie/er hat meine Grobplanung besprochen“, „Sie/er hat Erfolge sichtbar gemacht, Stärken gelobt“
Berufliche Kompetenzen (Kramis-Aebischer 1995)	4 Einzelitems zu den Kompetenzen: Fachkompetenzen, Didakti-sche Kompetenzen, Kommunikative Kompetenzen, Selbstkom-petenzen
Einschätzung der Be-rufseignung aktuell	Einzelitem „Sind Sie heute davon überzeugt, dass der Lehrberuf der richtige Beruf für Sie ist?“
Einstellungen zum Umgang mit SchülerInnen (Schwänke 1988)	16 Einzelitems, z.B. „Die SCH müssen der Lehrkraft im Unterricht ihr persönliches Engagement anmerken können“, „Die Lehrkraft muss bei der Arbeit ebenso wie im Privatleben ein Vorbild für ihre SCH sein“, „Eine Lehrkraft sollte sich darum kümmern, dass sich ihre SCH auch mit persönlichen Anliegen an sie wenden können.“
Fettdruck: Daten, die zu allen drei Messzeitpunkten erhoben wurden PL = Praktikumsleiterin/Praktikumsleiter; SCH = Schülerinnen und Schüler	

Die Vergleiche innerhalb eines Messzeitpunkts wurden mittels T-Test bzw. Varianzanalysen für unabhängige Stichproben (mit post-hoc-Tests nach Scheffé), im Längsschnitt mittels Varianzanalyse für gepaarte Stichproben bzw. mit linearem Modell mit Messwiederholung berechnet. Die dargestellten Befunde beziehen sich – wenn nicht anders erwähnt – auf Einzelitems.

4. Ergebnisse

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung gliedert sich in drei Schritte. Zunächst werden ausgewählte Informationen über den dritten Messzeitpunkt gegeben. Danach werden die Veränderungen zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt und schließlich die Veränderungen über die Zeitspanne aller drei Messzeitpunkte berichtet.

4.1 Ergebnisse der Nachbefragung nach drei Jahren (dritter Messzeitpunkt)

Zur besseren Einordnung der Befunde werden die Resultate des dritten Messzeitpunkts im Hinblick auf signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden getestet. Dabei soll überprüft werden, inwiefern die Ergebnisse vom Geschlecht der Studierenden und von ihren Praxiserfahrungen abhängig sind. Dies erfolgt jeweils mit Bezug auf Ergebnisse der beiden früheren Messzeitpunkte.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Insgesamt finden sich beim dritten Messzeitpunkt (abermals) wenige geschlechtsspezifische Unterschiede (siehe Tab. 3). Im Gegensatz zu den vorhergegangenen Messzeitpunkten aber schätzen sich die Frauen in Hinblick auf ihre Fachkompetenzen als schwächer, bezüglich kommunikativer Kompetenzen als besser ein als die Männer. Außerdem bewerten die Frauen ihre Praktikumslehrpersonen in der Retrospektive negativer als die Männer: sie fanden die Zusammenarbeit mit ihren Ausbildern als weniger konstruktiv; sie beurteilten deren kommunikative sowie die Selbstkompetenzen als niedriger; sie waren der Meinung, dass sie weniger fair von den Praktikumslehrpersonen beurteilt wurden und konnten in drei Bereichen weniger von ihnen lernen: bei Abmachungen, beim Fehlermachen und beim Aufzeigen von Verbesserungsmöglichkeiten.

Unterschiede zwischen den Praktika

Trotz der entwicklungsbezogenen Ausrichtung der berufspraktischen Ausbildung und der Fülle der Fragen hatten sich beim zweiten Messzeitpunkt erstaunlich wenige Unterschiede zwischen den einzelnen Praktika ergeben (Moser/Hascher 2000). Dies bestätigt sich auch beim dritten Messzeitpunkt (vgl. Tab. 4). Vergleicht man die Richtung und die

Stärke der Unterschiede zwischen Einführungs-, Zwischen- und Schlusspraktikum, so findet man zwischen den Messzeitpunkten nur wenige Gemeinsamkeiten. Tendenziell kann aber festgestellt werden, dass das Zwischenpraktikum als am lernwirksamsten bewertet wird.

Tab. 3: Signifikante Geschlechtsspezifische Unterschiede beim dritten Messzeitpunkt				
	t3			Sign.
	männlich		weiblich	
<i>Allgemeine Lernerfolge:</i>				
Schwierigkeiten bewältigt	3.26 (.70)	<	3.60 (.66)	*
<i>Lernerfolge U-planung:</i>				
Prüfungen u. Lernkontrollen	2.89 (1.17)	<	3.42 (1.03)	*
<i>Lernerfolge U-vorbereitung:</i>				
Lektion strukturieren	3.75 (.81)	<	4.12 (.66)	*
Beteiligung SCH	3.14 (.99)	<	3.81 (.83)	**
Skala U-vorbereitung	3.59 (.45)	<	3.88 (.69)	*
<i>Lernerfolge U-durchführung:</i>				
Medien	3.34 (1.00)	<	3.84 (.92)	*
Traditionelle LL-Formen	3.34 (1.06)	<	3.81 (.91)	*
<i>Lernquellen:</i>				
Betreuende an der Univ.	2.37 (.97)	>	1.88 (.97)	*
Eigenes Forschen/Experimentieren	3.36 (.99)	<	3.91 (.89)	*
<i>Aussagen zum Lernprozess:</i>				
Ratschläge von PL	4.56 (.73)	>	4.12 (1.10)	*
Imitationslernen	4.08 (.97)	>	3.53 (.98)	*
Unterstützung durch Mitstudierende	2.89 (.95)	<	3.42 (1.20)	*
<i>PL:</i>				
Gute Zusammenarbeit PL	4.50 (.74)	>	3.86 (.90)	**
Didaktische Komp. PL	4.31 (.86)	>	3.73 (1.03)	*
Kommunikative Komp. PL	4.25 (.94)	>	3.73 (1.03)	*
Selbstkompetenzen PL	4.39 (.60)	>	3.95 (.71)	**
Faire Beurteilung durch PL	4.47 (.77)	>	4.07 (.87)	*
Abmachungen treffen	4.11 (1.08)	>	3.57 (1.21)	*
Fehler aufzeigen	4.37 (.77)	>	3.95 (.88)	*
Verbesserungen aufzeigen	4.34 (.84)	>	3.83 (.93)	*
<i>Kompetenzen aktuell:</i>				
Eigene Fachkompetenzen	4.05 (.65)	>	3.66 (.48)	*
Eigene kommunikative Kompetenzen	3.77 (.81)	<	4.25 (.72)	*
PL = Praktikumsleiterin/Praktikumsleiter; SCH = Schülerinnen und Schüler; U = Unterricht * p < .05; ** p > .01				

Tab. 4: Signifikante Unterschiede zwischen den Praktika beim dritten Messzeitpunkt						
	t3					Sign.
	EP		ZP		SP	
<i>Allgemeine Lernerfolge:</i>						
Sicherheit	3.14	<	4.20			*
<i>Lernerfolge U-planung:</i>						
Prüfungen	2.86	<	3.69			*
<i>Lernerfolge U-durchführung:</i>						
SCH motivieren			3.81	>	2.95	*
Zum U-stoff hinführen			3.81	>	3.25	*
Erweiterte LL-Formen	1.67	<			2.70	*
Skala U-durchführung			3.86	>	3.25	*
<i>Lernerfolge U-auswertung:</i>						
Ableitung künftige Lektionen			4.19	>	3.40	*
Schriftliche Prüfungen	2.98	<	3.88			*
<i>Lernerfolge Schulalltag:</i>						
Kontakt Kollegium	2.57	<	3.50			*
Pausen und Aufsicht	1.40	<	2.30			*
Skala Schule	2.61	<	3.50			*
<i>Lernquellen:</i>						
Kenntnisse Grundausbildg.			3.56	>	2.50	*
<i>Pädagogische Haltungen:</i>						
Irrtum zugeben	4.88	>	4.08	<	4.83	*
EP = Einführungspraktikum, ZP = Zwischenpraktikum, SP = Schlusspraktikum PL = Praktikumsleiterin/Praktikumsleiter; SCH = Schülerinnen und Schüler; LL = Lehr-Lern; U = Unterricht * p < .05 (Scheffé)						

4.2 Veränderungen nach dem Praktikum (zwischen den Messzeitpunkten 2 und 3)

Ein herausragendes Ergebnis der Befragung zum Lernen im Praktikum war, dass die Studierenden mit ihrem Praktikum hochzufrieden waren, ihre Praktikumslehrpersonen sehr positiv, ihre eigenen Lernerfolge im Praktikum und den Nutzen verschiedener Lernquellen als sehr hoch eingestuft hatten. Die hohen Lernerfolge ließen sich nicht auf eine Selbstüberschätzung der Praktikantinnen/Praktikanten zurückführen, denn sie wurden von den Praxislehrkräften zum Teil sogar noch höher eingestuft. Vor diesem Hintergrund war die Frage, ob sich diese Beurteilungen im Laufe der Zeit verändern, besonders interessant (vgl. Tab. 5). Es wurde angenommen, dass sowohl die Lernerfolge und die Lernquellen als auch die Kompetenzen der Praktikumslehrpersonen nach eini- ger Zeit zurückhaltender beurteilt werden würden.

Tab. 5: Signifikante Unterschiede zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt				
	t2		t3	Sign.
Zufriedenheit	4.50 (.77)	>	4.09 (.79)	**
<i>Allgemeine Lernerfolge:</i>				
Anregungen mitgenommen	4.50 (.75)	>	4.10 (.78)	**
Stärken entdeckt	4.06 (.77)	>	3.76 (.79)	**
Eigenen Unterrichtsstil gefunden	3.63 (.84)	>	3.10 (.93)	**
Pädagogische Fragen geklärt	3.17 (.82)	>	2.84 (.94)	**
Routine aufgebaut	4.23 (.79)	>	3.42 (1.08)	**
<i>Lernerfolge Rolle als Lehrperson:</i>				
Eigenen Unterrichtsstil entwickeln	3.66 (.84)	>	2.99 (.85)	**
Die Klasse führen	3.62 (1.00)	>	3.22 (.95)	**
Eigene Wirkung kritisch analysieren	3.39 (.82)	<	3.68 (.79)	*
<i>Lernerfolg U-planung:</i>				
Ziele und Inhalte bestimmen	3.70 (.87)	>	3.19 (1.18)	**
Skala Unterrichtsplanung	3.51 (.64)	>	3.26 (.77)	*
<i>Lernerfolg U-vorbereitung:</i>				
Indiv. Unterschiede berücksichtigen	3.34 (.86)	>	2.86 (.83)	**
<i>Lernerfolg U-durchführung:</i>				
Lernaufgaben stellen	3.95 (.78)	>	3.45 (1.04)	**
Skala Unterrichtsdurchführung	3.24 (.62)	<	3.57 (.54)	**
<i>Lernerfolg U-auswertung:</i>				
Mündl. Lernergebnisse beurteilen	3.11 (1.01)	>	2.03 (.95)	**
Weitere Planung anpassen	3.81 (.97)	>	3.40 (.96)	*
Einsatz eigener Kräfte optimieren	3.51 (.91)	>	2.97 (1.05)	**
<i>Lernerfolg im Umgang mit SCH:</i>				
Perspektive der SCH	3.66 (.88)	>	3.36 (.83)	*
Lernstörungen	3.04 (.97)	>	2.60 (1.10)	**
Begabte SchülerInnen	2.95 (.96)	>	2.36 (1.02)	**
<i>Lernerfolg Schulalltag:</i>				
Kontakte mit Kollegium knüpfen	3.19 (1.06)	>	2.86 (1.26)	*
Elterngespräche	1.76 (1.02)	>	1.29 (.80)	*
Sich im Lehrerzimmer einleben	3.37 (1.12)	>	2.91 (1.31)	**
Administrative Aufgaben erledigen	3.56 (1.33)	>	1.56 (1.01)	**
<i>Lernquellen:</i>				
BetreuerIn Uni	2.75 (1.17)	>	2.10 (.99)	**
Mitstudierende	2.73 (1.17)	<	3.10 (1.08)	*
<i>Aussagen zum Lernprozess:</i>				
Dinge ausprobiert	3.78 (.85)	>	3.35 (.94)	**
Ratschläge der Praxislehrperson	4.63 (.77)	>	4.32 (.97)	**
Gespräche mit Mitstudierenden	2.71 (1.06)	<	3.18 (1.12)	**

PL:				
Zusammenarbeit mit PL	4.74 (.83)	>	4.15 (.88)	**
Fachkompetenzen	4.49 (.59)	>	4.23 (.67)	**
Didaktische Kompetenzen	4.43 (.75)	>	4.01 (.99)	**
Kommunikative Kompetenzen	4.51 (.74)	>	3.97 (1.01)	**
Selbstkompetenzen	4.59 (.57)	>	4.16 (.69)	**
Qualität der Beurteilung	4.54 (.80)	>	4.26 (.84)	**
Material zur Verfügung gestellt	4.06 (1.14)	>	3.62 (1.25)	**
Bei Planung beraten	3.44 (1.25)	>	3.17 (1.14)	*
Grobplanung besprochen	3.00 (1.17)	<	3.58 (1.00)	*
Von eigenen Erfahrungen erzählt	3.71 (.93)	>	3.40 (1.03)	*
Eignung aktuell	4.47 (.61)	>	4.06 (.91)	**
t = sehr tief / eher tief / mittel, h = eher hoch / sehr hoch SCH = Schülerinnen und Schüler; PL = Praktikumslehrerin/Praktikumslehrer; U = Unterricht * p < .05, ** p < .01				

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothesen klar: In nahezu allen Bereichen fällt die Beurteilung des Praktikums in der Retrospektive kritischer aus. Die Reduktion der eingeschätzten Wirkung von Praktika ist zum Teil gravierend. Sie betrifft nicht nur die Zufriedenheit mit dem Praktikum und die Lernerfolge der Studierenden, sondern auch die Bewertung der Praxislehrpersonen. Nur wenige Ausnahmen – im Sinne einer im Nachhinein positiveren Einschätzung – finden sich in den Ergebnissen: Bei der Nachbefragung sind die Probanden der Auffassung, sie hätten ihr Handeln stärker hinterfragt, sie hätten mehr Austausch mit ihren Studienkolleginnen/-kollegen gehabt, sie hätten ihre Grobplanung häufiger mit den Praktikumslehrpersonen besprochen und sie hätten in Bezug auf die Durchführung von Unterricht mehr gelernt.

6.3 Veränderungen im Verlauf und nach dem Praktikum (zwischen allen drei Messzeitpunkten)

Geht man von der Annahme konsistenter Veränderungsmuster aus, so lassen sich bei drei Messzeitpunkten mehrere Idealtypen der Veränderung von Merkmalen unterscheiden. Die folgenden drei Typen wurden im vorliegenden Datensatz gefunden (vgl. Abb. 1 auf der nächsten Seite, Beispiele für die Zunahme/Abnahme von Kompetenzen oder Ausprägungen).

Zu allen drei Messzeitpunkten wurde eine Selbsteinschätzung von vier, jeweils *aktuellen* beruflichen Kompetenzen (Fachkompetenzen, didaktische Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen und Selbstkompetenzen) erfragt. Ebenfalls zu allen drei Messzeitpunkten wurde die Beurteilung einer Auswahl an pädagogischen Haltungen erbeten. Zwei von vier Kompetenzbereiche (vgl. Abb. 2) und 10 der 18 vorgelegten Aussagen zum Umgang mit Schülerinnen/Schülern erfahren im Laufe der Zeit eine Veränderung.

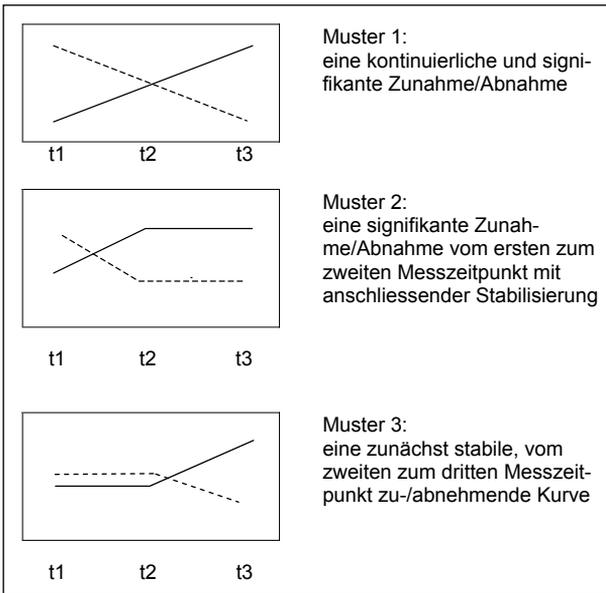


Abb. 1: Drei idealtypische Veränderungsmuster über drei Messzeitpunkte - Zunahme (durchgezogene Linie) und Abnahme (gestrichelte Linie)

Die meisten Veränderungen erwiesen sich als unabhängig vom Geschlecht und von der Praktikumsart, auf die sich die Befragung bezog. Interaktionseffekte Messzeitpunkt * Geschlecht fanden sich nur beim Item: „Eine Lehrkraft, die gerecht sein will, muss immer Distanz zu ihren Schüler/innen wahren.“ ($F = 4.20, df = 1, p < .05$). Interaktionseffekte mit der Art des Praktikums zeigten sich nur bei vier Aussagen, in denen die gleiche Benotung ($F = 12.03, df = 1, p < .01$), das Zugeben von Irrtümern ($F = 11.48, df = 1, p < .01$) und das Kümmern um Anliegen der Schülerinnen und Schüler ($F = 8.78, df = 1, p < .01$) – auch in der Freizeit ($F = 10.25, df = 1, p < .01$) – angesprochen wurden. Die Veränderungen lassen sich wie folgt den oben dargestellten Mustern zuordnen:

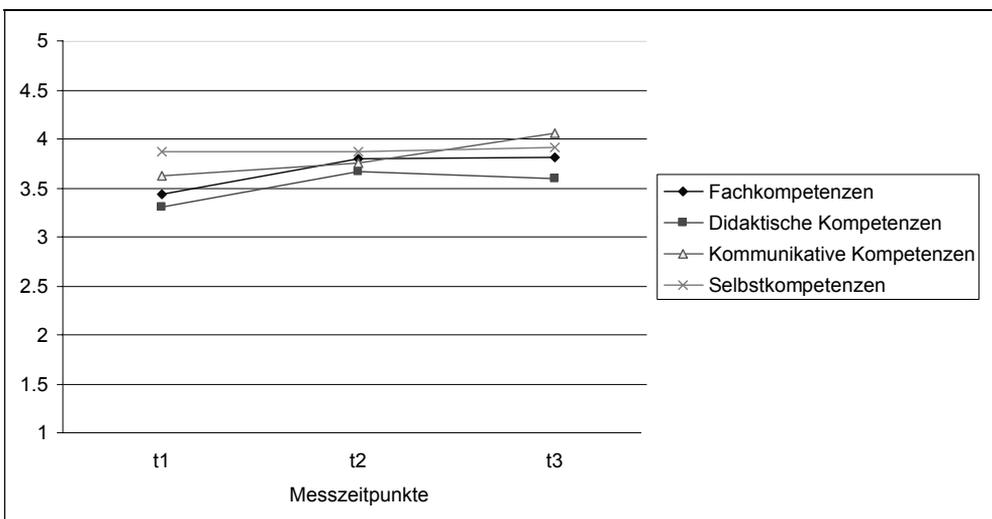


Abb. 2: Veränderung der Kompetenzen über drei Messzeitpunkte

Muster 1 – kontinuierliche Abnahme ($t_1 > t_2 > t_3$):

Ein signifikanter, schrittweiser Rückgang lässt sich in seiner Idealform nur bei einer Aussage nachweisen. Nach dem Praktikum und auch Jahre später stimmen die Befragten der Aussage „Gleiche Schülerleistungen müssen in jedem Fall gleich benotet werden, auch wenn die Schüler/innen unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen“ signifikant weniger zu ($t_1 = 3.67$ ($s = 1.10$), $t_2 = 3.39$ ($s = 1.09$), $t_3 = 3.06$ ($s = .90$); $F = 13.56$, $df = 1$, $p < .01$). Es ist jedoch folgende Variante von Muster 1 zu beobachten: Es vollzieht sich ein längerer, kontinuierlicher Prozess, dessen Auswirkungen sich erst im Vergleich zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt bemerkbar machen ($t_1 > t_3$). Die beobachtete Veränderung ist somit nicht direkt dem Praktikum zuzuschreiben, schließt aber das Praktikum mit ein. Eine solche Entwicklung findet sich beim Rückgang der Zustimmung zu den folgenden zwei Aussagen: „Eine Lehrkraft muss die politische und weltanschaulichen Überzeugungen ihrer Schüler/innen respektieren“ ($t_1 = 4.33$ ($s = .70$), $t_2 = 4.15$ ($s = .71$), $t_3 = 4.05$ ($s = .78$); $F = 6.71$, $df = 1$, $p < .05$) und „Eine Lehrkraft sollte jederzeit einen Irrtum auch gegenüber den Schüler/innen zugestehen können“ ($t_1 = 4.87$ ($s = .34$), $t_2 = 4.76$ ($s = .43$), $t_3 = 4.69$ ($s = .54$); $F = 6.07$, $df = 1$, $p < .05$).

Muster 2 – Zunahme mit Stabilisierung ($t_1 < t_2, t_3$):

Nach Aussagen der Studierenden stiegen ihre Fachkompetenzen während des Praktikums signifikant an und blieben zum dritten Messzeitpunkt konstant hoch ($t_1 = 3.43$ (.92), $t_2 = 3.80$ (1.04), $t_3 = 3.81$ (.59); $F = 7.36$, $df = 1$, $p < .01$). Ein solcher Anstieg findet sich auch bei zwei pädagogischen Haltungen: Den befragten Personen wurde im Verlauf des Praktikums wichtiger, dass die Schülerinnen/Schüler die Fürsorge einer Lehrkraft spüren ($t_1 = 3.50$ ($s = .91$), $t_2 = 3.85$ ($s = .76$), $t_3 = 3.87$ ($s = .87$); $F = 8.80$, $df = 1$, $p < .01$) und dass Lehrpersonen eigenständig vom Lehrplan abweichen, wenn sie dies für die Lernenden für als richtig erachten ($t_1 = 3.45$ ($s = .98$), $t_2 = 3.76$ ($s = 1.02$), $t_3 = 3.82$ ($s = .94$); $F = 5.55$, $df = 1$, $p < .05$).

Muster 3 – Stagnation mit anschließender Zunahme ($t_1, t_2 < t_3$) oder Abnahme ($t_1, t_2 > t_3$)

Die kommunikativen Kompetenzen der Studierenden veränderten sich nicht zwischen Anfang und Ende des Praktikums, lagen aber beim dritten Messzeitpunkt deutlich höher ($t_1 = 3.63$ (.78), $t_2 = 3.76$ (.73), $t_3 = 4.06$ (.79); $F = 13.24$, $df = 1$, $p < .01$). Bei fünf Aussagen ist ein ähnlicher Verlauf festzustellen, wobei aber jeweils eine Abnahme der Zustimmung zu beobachten ist. Inhaltlich ging es darum, dass vertrauliche Mitteilungen besonders zurückhaltend behandelt werden sollten ($t_1 = 4.27$ ($s = .99$), $t_2 = 4.16$ ($s = .88$), $t_3 = 3.75$ ($s = .97$); $F = 14.31$, $df = 1$, $p < .01$), dass Lehrpersonen sowohl beruflich als auch privat eine Vorbildfunktion inne haben ($t_1 = 3.72$ ($s = .90$), $t_2 = 3.85$ ($s = .79$), $t_3 = 3.22$ ($s = .96$); $F = 11.27$, $df = 1$, $p < .01$), dass sich Lehrpersonen auch

außerhalb der Schule um ihre Schülerinnen/Schüler kümmern sollten ($t_1 = 3.22$ ($s = .96$), $t_2 = 3.37$ ($s = .87$), $t_3 = 2.78$ ($s = 1.05$); $F = 10.19$, $df = 1$, $p < .01$), dass sie sich bei Lernproblemen auch außerhalb der Schule für die Kinder und Jugendlichen engagieren sollten ($t_1 = 3.29$ ($s = .74$), $t_2 = 3.16$ ($s = .81$), $t_3 = 2.40$ ($s = .83$); $F = 45.91$, $df = 1$, $p < .01$) und dass sie für deren persönliche Anliegen offen sein ($t_1 = 4.40$ ($s = .66$), $t_2 = 4.24$ ($s = .77$), $t_3 = 4.00$ ($s = .96$); $F = 7.36$, $df = 1$, $p < .01$).

5. Diskussion

Das Ziel der hier vorgestellten Studie war, zu überprüfen, wie konstant Lernerfolge im Praktikum von angehenden Lehrpersonen sind und als wie stabil sich die nahezu vorbehaltlose positive Beurteilung von Praktika während ihrer Ausbildung erweist. Dazu wurden Lehramtsstudierende zu drei Messzeitpunkten im Hinblick auf ihre subjektiven Einschätzungen zum Lernprozess im Praktikum, auf ihre aktuelle Berufseignung, auf das Ausmaß ihrer berufsrelevanten Kompetenzen und auf ihre Einstellungen im Umgang mit Schülern befragt. So konnte zum einen analysiert werden, wie Praktika von (ehemaligen) Studierenden in der Retrospektive beurteilt werden. Zum anderen wurden ihre nachträglichen Beurteilungen und Einschätzungen der Lernerfolge sowie ihrer Kompetenzen und Einstellungen mit ihren früheren Aussagen verglichen. Der Forschungsarbeit lag die Annahme zugrunde, dass sich die sehr positive Einschätzung von Praktika in Bezug auf Lernerfolge und in Bezug auf die Betreuungsqualität vor dem Hintergrund der Veränderung der Beurteilerperspektive und der Änderung von Beurteilungsmassstäben im Laufe der Zeit relativieren würde.

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass Lernerfolge in Praktika von den Studierenden im Nachhinein kritischer bewertet werden und die Wirkung der berufspraktischen Ausbildung entsprechend zurückhaltender interpretiert werden muss. Dies lässt sich sowohl für verschiedene Bereiche des Lernens und des Kompetenzerwerbs als auch für die Entwicklung von pädagogischen Einstellungen nachweisen. Die Unterschiede werden im Vergleich des zweiten und dritten Messzeitpunkts besonders deutlich. Zu fragen bleibt, inwiefern die beobachtete Relativierung der Wirkungseinschätzung von Praktika, die sich auch in der verminderten Zufriedenheit mit dem Praktikum widerspiegelt, unabhängig von ihrer Wirkungshöhe ist. Anders gefragt: Werden Praktika im Nachhinein stets kritischer eingeschätzt oder werden vor allem besonders positiv beurteilte Praktika in der Retrospektive weniger positiv beurteilt?

In den Befunden fällt auf, dass sich ein wesentlicher Teil der Rückgänge auf die kritischere Beurteilung der betreuenden Lehrpersonen („Mentoren“) bezieht: Die Zusammenarbeit mit ihnen, ihre Hilfestellungen und sogar ihre Kompetenzen werden negativ bewertet. Neben die „Ent-mystifizierung“ des Praktikums tritt offensichtlich eine „Ent-idealisierung“ von Mentoren, welche die Hauptverantwortung für das Lernen im Praktikum tragen. Diese erscheint durchaus gerechtfertigt, wenn man bedenkt, dass nur für wenige Bereiche der Einfluss des Praktikums auf die Entwicklung angehender Lehrpersonen bestätigt werden konnte, so z.B. beim Aufbau von Fachkompetenzen und bei

Aspekten der Individualisierung des Unterrichts. Offensichtlich ist es den Praxislehrkräften in keinem Praktikum gelungen, die Entwicklung der didaktischen, der kommunikativen Kompetenzen oder der Selbstkompetenzen der Studierenden zu fördern.

Im Hinblick auf die große Zahl an Lerninhalten, die beurteilt wurden, fanden sich wenige geschlechtsspezifische Unterschiede. Diese bestätigten sich überdies als nicht konstant. Bemerkenswert erscheint aber, dass die Praktikantinnen ihre Praktikumslehrpersonen weniger positiv beurteilten als die Praktikanten. Möglicherweise verbirgt sich hinter diesem Ergebnis eine mangelnde Passung der Unterrichts- und Erziehungsvorstellungen von Mentoren und Praktikantinnen, denn wesentlich mehr Lehrer als Lehrerinnen hatten die Betreuung eines Praktikums übernommen – nur 15% aller Betreuenden waren Frauen.

Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen des Praktikums (Einführungspraktikum nach dem 1. Semester, Zwischenpraktikum nach dem 4. Semester, Schlusspraktikum nach dem 7. Semester) waren sowohl selten als auch unsystematisch. Dies ist insofern erstaunlich, als dass die Praktika – curricular verankert – aufeinander aufbauen und abgestimmt sind. In den einzelnen Praktika werden je verschiedene Lernziele verfolgt (sie werden beispielsweise unterschiedlich vorbereitet und besitzen unterschiedliche Zielvorgaben); es werden je unterschiedliche Lernkontexte geschaffen (z.B. wechseln die Mentoren, ebenso die Schulen und die Klassen); das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Studierenden sind unterschiedlich. Das Ergebnis führt zu der Interpretation, dass verschiedene Praktika in einphasigen Systemen der Lehrerbildung thematisch und biografisch eng miteinander verbunden sind und die Förderung spezifischer Lerninhalte nur über die noch bewusstere Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen erreicht werden kann. Dazu gehört auch eine bessere Schulung und Ausbildung von Praxislehrpersonen.

Erst *nach* dem Praktikum vollzogen sich erwünschte Veränderungen im Sinne einer Kompetenzzunahme hinsichtlich der kommunikativen Kompetenzen. Ebenfalls waren Einstellungsänderungen festzustellen. Diese müssen im vorliegenden Fall allerdings negativ, d.h. als eine zunehmende Distanzierung von den Schülern und damit im Sinne des Praxischocks interpretiert werden. Dabei ist zu beachten, dass über die Hälfte der befragten Personen noch nicht im Berufsfeld tätig waren. Die Änderungen vollzogen sich also im Verlauf der theoretischen Grundausbildung und wurden durch zusätzliche Praxiserfahrungen wie beispielsweise Stellvertretungen oder durch weitere Praktika im Rahmen des Studienverlaufs ausgelöst. Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass wichtige Lernprozesse im Rahmen der Lehrerbildung unkontrolliert und unbewusst stattfinden und wesentliche Aspekte der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen dem Zufall überlassen sind.

Praktika kritisch zu betrachten bedeutet, den Blick gezielt(er) auf solche Prozesse zu legen, die bereits im Praktikum zu erwünschten oder unerwünschten Entwicklungen beitragen. Dies gewinnt besonders vor dem Hintergrund der zunehmend lauter werdenden Forderung nach mehr Berufspraxis während des Studiums an Relevanz. Ich möchte dies zum Anlass nehmen, eine systematische Qualitätsüberprüfung und -entwicklung der studienbegleitenden, berufspraktischen Studien bzw. Ausbildungselemente innerhalb der Lehrerbildung anzuregen. Da Professionalisierung ein Entwick-

lungsprozess ist, der im „Kontext schulischer Akteursgruppen“ (Bastian/Helsper 2000, S. 178) erfolgt, gilt es, den Blick nicht nur auf das individuelle Lernen zu legen, sondern auch auf die Rahmenbedingungen der Praktika – freilich unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Lernangebote zwar notwendig, aber nicht hinreichend für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen sind (Hirsch/Ganguillet/Trier 1990; Terhart u.a. 1994).

Eine solche Qualitätsüberprüfung und -entwicklung von Praktika wird sich an drei Fragen orientieren: Wie lassen sich bestimmte Lerninhalte fokussieren? Wie können Lernchancen im Praktikum gewährleistet werden? Wie können Lernergebnisse gesichert werden? Die *Lerninhalte* können mit Bezug auf das Standardkonzept in der Lehrerbildung oder mit Bezug auf die Wissensbereiche nach Shulman (z.B. 1991) festgelegt werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass viele der zu erwerbenden Kompetenzen eines längeren Lernprozesses bedürfen. Für ein verbindliches Angebot von *Lernchancen* ist einerseits eine gute Ausbildung der Mentoren, andererseits eine gut entwickelte Kooperation zwischen Ausbildungsstätte und Schule erforderlich. Überdies müssen Lerngelegenheiten für Praktikanten bewusst gestaltet werden (vgl. auch Putnam & Borko 2000). Dabei gilt es, die Spannung von Individualität und Kollegialität zu berücksichtigen, die nach Clement/Vandenberghé (2000) das Lernen im Beruf prägt. Die Sicherung der *Lernergebnisse* ist ebenfalls eine gemeinsame Aufgabe von Individuum, Schule und Ausbildungsinstitution. Vor dem Hintergrund, dass der Lernprozess im Praktikum auch Stagnation und Regression beinhalten kann, und dass viele Praktika als Blockpraktika durchgeführt werden (d.h. temporär befristet und nicht miteinander verknüpft), kommt einer guten Kommunikation zwischen den Beteiligten, einer guten Dokumentation und spezifischen Hilfsmitteln (z.B. das Portfolio) eine besondere Bedeutung zu.

Die hier vorgestellte Studie hinterlässt eine Vielzahl empirisch relevanter Fragen. So kann sie beispielsweise nicht nachweisen, wie die Diskrepanzen in der Beurteilung zustande kommen und welche Effekte solche Diskrepanzen für die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen ausüben. Offen muss überdies bleiben, ob Praktikantinnen und Praktikanten ihre Lernerfolge direkt in Anschluss an das Praktikum überschätzen oder die Lernerfolge in der Retrospektive unterschätzen. Welche Bedeutung hat eine Über- oder Unterschätzung von Lernergebnissen für die professionelle Entwicklung? Diese Fragen lassen sich erst beantworten, wenn im Rahmen künftiger Forschungsarbeiten Vergleichsstudien zur Verfügung stehen. Auch bleibt es eine Aufgabe künftiger Studien zu untersuchen, welche Formen des Lernens im Praktikum am ehesten Nachhaltigkeit sichern können. Kurzum, die Klärung der Lernprozesse im Praktikum und der Wirkungen von Praktika bedürfen noch weiterer empirischer Überprüfung.

Literatur

- Alexander, D./Muir, D./Chant, D. (1992): Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. In: *Teaching and Teacher Education* 8, S. 59–68.
- Bartman, T./Bischoff, A./Ebel, H. (1978): Einfluß der Schulpraxis auf die Berufsmotivation von Lehrerstudenten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 10, S. 179–188.

- Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. – Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Borko, H./Mayfield, V. (1995): The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. In: *Teaching and Teacher Education* 11, S. 501–518.
- Campbell, L.P./Williamson, J.A. (1973): Practical problems in the student teacher – cooperative teacher relationships. In: *Education* 94, S. 168–169.
- Clement, M./Vandenberghe, R. (2000): Teachers' professional development: A Solitary or Collegial [Ad]venture? In: *Teaching & Teacher Education* 16, S. 81–101.
- Day, H.P. (1959). Attitude change of beginning teachers after initial teaching experience. In: *Journal of Teacher Education* 10, S. 326–328.
- Dick, A. (1996²). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, T. (1964): Der Sinn der „schulpraktischen Ausbildung“ im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der PH. In: *Lebendige Schule* 19, S. 177–192.
- Feiman-Nemser, S./Floden, R.E. (1991): Die Berufskulturen von Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien: Böhlau, S. 41–84.
- Flach, H./Lück, J./Preuss, R. (1995): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt am Main: Lang.
- Frech, H.-W. (1976): Empirische Untersuchung zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Gibson, R. (1976): The effect of school practice: The development of student perspectives. In: *British Journal of Teacher Education* 2, S. 241–250.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 5, H. 1, S. 30–45.
- Hascher, T./Moser, P. (1999): Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 21, S. 312–355.
- Hascher, T./Moser, P. (2001): Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19, S. 217–231.
- Hascher, T./Baillod, J./Wehr, S. (2004): Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 223–243.
- Hascher, T./Cocard, Y./Moser, P. (2004): Forget about theory – practice is all? – Student teacher's learning in practicum. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10, S. 623–637.
- Herkner, W. (2001): *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Huber.
- Herrmann, U./Hertramph, H. (2000): Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwenige Alternativen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18, S. 172–191.
- Hirsch, G./Ganguillet, G./Trier, U.P. (1990): *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Hodkinson, H./Hodkinson, P. (1999): Teaching to learn, learning to teach? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. In: *Teaching and Teacher Education* 15, S. 273–285.
- Homfeldt, H.-G./Sander, G. (1971): Konflikte im Schulpraktikum. In: *Die deutsche Schule* 63, S. 32ff.
- Hoy, W.K. (1967): Organizational socialization: The student teacher and pupil control ideology. In: *Journal of Educational Research* 61, S. 153–155.
- Jones, D.R. (1982): The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. In: *High School Journal* 65, S. 220–225.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- Krüger, A.-K./Loser, F./Rasch, J./Terhart, E./Woitossek, A. (1988): *Lernprozesse in schulpraktischen Studien*. Universität Osnabrück.

- MacDonald, J.B./Zaret, E. (1971): Student teaching: Benefit or burden? In: *Journal of Teacher Education* 22, S. 51–58.
- Moser, P./Hascher, T. (2000): *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Universität Bern: Sekundarlehramt. www.sla.unibe.ch.
- 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, S. 4–15.
- Rosenbusch, H.S./Sacher, W./Schenk, H. (1988): *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Sacher, W. (1988a): Theoretische Bezüge und leitende Fragestellungen. In: Rosenbusch, H.S./Sacher, W./Schenk, H. (Hrsg.): *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 11–82.
- Sacher, W. (1988b): Praktika und Praxisbezogenheit im Studium. In: Rosenbusch, H.S./Sacher, W./Schenk, H. (Hrsg.): *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 121–176.
- Sandgreen, D.L./Smith, L.G. (1956): Does practice teaching change attitudes towards teaching? In: *Journal of Educational Research* 49, S. 673–680.
- Scholz, G. (1973). *Das Schulpraktikum. Bestandsaufnahme, Analyse und Kritik*. In: *Welt der Schule, Ausgabe Hauptschule* 25, H. 1, S. 30–33.
- Schwänke, U. (1988): *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim: Juventa.
- Seperson, M.A./Joyce, B.R. (1973): Teaching styles of student teachers as related to those of their cooperating teachers. In: *Educational Leadership* 31, S. 146–151.
- Shulman, L.S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln/Wien: Böhlau, S. 145–160.
- Singer, K. (1964). Gewinnbringendes Schulpraktikum? In: *Welt der Schule* 17, S. 555–561.
- Steinhorst, H. (1965). Effektivität praxisnaher Ausbildung von Grundschullehrern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 32, S. 271–278.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Erich, K./Jordan, F./Schmidt, H.-J. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Yee, A.H. (1969). Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers? In: *Journal of Educational Psychology*, 60, S. 327–332.
- Zeichner, K.M. (1980). Myths and realities: Field based experiences in preservice teacher education. In: *Journal of Teacher Education* 31, S. 45–55.
- Zeichner, K.M. (1986): Teacher socialisation research and the practice of teacher training. In: *Educational Society* 3, S. 25–37.
- Zeichner, K.M./Tabachnick, B.R. (1985): The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. In: *Journal of Education for Teaching* 11, S. 1–25.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Salzburg, Abteilung Erziehungswissenschaft, Akademiestrasse 26, A-5020 Salzburg, E-Mail: tina.hascher@sbg.ac.at