

Kyburz-Graber, Regula; Odermatt, Freia; Canella, Claudia
«**Meine Vorstellung von gutem Unterricht war eine 45-Minuten-Show des Lehrers**» – **Wie angehende Lehrpersonen das Unterrichten im Gymnasium erfahren**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 101-119



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kyburz-Graber, Regula; Odermatt, Freia; Canella, Claudia: «Meine Vorstellung von gutem Unterricht war eine 45-Minuten-Show des Lehrers» – Wie angehende Lehrpersonen das Unterrichten im Gymnasium erfahren - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 101-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126668

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

«Meine Vorstellung von gutem Unterricht war eine 45-Minuten-Show des Lehrers» – Wie angehende Lehrpersonen das Unterrichten im Gymnasium erfahren

Regula Kyburz-Graber, Freia Odermatt und Claudia Canella

Zusammenfassung Angehende Gymnasiallehrpersonen begegnen während ihres Lehrdiplomstudiums einer Unterrichtskultur im Gymnasium, die mit ihren Vorstellungen aus der eigenen Schulzeit nicht übereinstimmt. Auf der Datengrundlage von 220 Selbstreflexionen wird mit einer phänomenologischen Vorgehensweise der Frage nachgegangen, was es für Lehrdiplomstudierende bedeutet, im Gymnasium unterrichten zu lernen. Von Interesse ist dabei, wie sie den Unterricht in ihrer neuen Rolle als Lehrperson erfahren, welche Schwierigkeiten sie zu bewältigen haben, welche Rolle die fachdidaktisch-rekonstruierende Aufarbeitung der fachwissenschaftlichen Grundlagen spielt und wie sie lernen, theoretische Konzepte mit praktischen Erfahrungen zu verbinden. Die neu erworbene Fähigkeit zur Reflexion und Kritik von Lehr- und Lernsituationen erweist sich dabei als eines der wichtigsten Elemente in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden.

Schlagwörter gymnasialer Unterricht – Selbstreflexion – fachwissenschaftlich-fachdidaktisches Können – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

«My Image of Good Teaching was a 45-Minute Show by the Teacher» – How Prospective Teachers Experience Teaching in Upper Secondary Schools

Abstract Teacher students on their way to becoming a teacher at upper secondary schools («Gymnasium») are faced with a school culture which does not match up anymore with their images built up during their own time at school. On the basis of 220 written self-reflections and using a phenomenological approach, we investigate the question as to what it means for students to learn how to teach at an upper secondary school. We are interested in how they experience their new role as a teacher, which difficulties they have to deal with, to what extent the pedagogical-reconstructive revision of their subject-specific knowledge is important, and how they learn to integrate theoretical educational concepts into their own practical experience. The newly acquired ability to reflect and criticize teaching-learning settings emerges as one of the most important elements in the students' subjective perception.

Keywords teaching in upper secondary schools – self-reflection – pedagogical content knowledge – teacher education

1 Anforderungen im Gymnasiallehrberuf

Was bedeutet es für angehende Lehrpersonen, im Gymnasium zu unterrichten? Es sind in der Regel die Auszubildenden, die formulieren, welche Kompetenzen angehende Lehrpersonen erreichen sollen (Frey & Jung, 2011; Helmke, 2009; KMK, 2004; Oser, 1997; Terhart, 2002). Bei der Anwendung von standardisierten Erhebungsverfahren fliessen vor allem die Perspektiven der Auszubildenden ein, selbst dann, wenn Fragebogenerhebungen bei den Betroffenen die Datengrundlage bilden (Maag Merki & Werner, 2013). Die Frage danach, welchen *Weg* die Studierenden zurücklegen, wenn sie erste Unterrichtserfahrungen sammeln, und wie sie den Weg erleben, verlangt eine andere Perspektive, nämlich diejenige der Studierenden selbst. In ihrer Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen begegnen sie einer Schulkultur im Gymnasium, die sich oft nicht mehr mit ihren eigenen Schulerfahrungen deckt.

Oelkers (2008, S. 195) vertritt die These, dass das Gymnasium Beharrungsvermögen zeige und ein Wandel nur «dosiert und unter Beibehaltung bewährter Problemlösungen» erfolge. Wir erkennen dagegen bei näherer Betrachtung des Unterrichts sehr wohl einen Wandel, je nach Schule und Fachschaften allerdings mit deutlichen Unterschieden. Das Gymnasium steht in einem Spannungsfeld zwischen traditionellem, auf die Vermittlung von fachlich-kanonischem Wissen ausgerichteten Unterricht und dem Angebot von Lernmöglichkeiten, die sich inhaltlich und methodisch an aktuellen Lebenssituationen und zukünftigen Aufgabenfeldern der Lernenden orientieren (Helsper, 2011; Kyburz-Graber et al., 2006). Combe und Buchen (1996) sind der Auffassung, dass es sich beim Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und den Ansprüchen der Lebenswelt um widersprüchliche Anforderungen handle, denen das Gymnasium in der konkreten Unterrichtssituation kaum gerecht werden könne. Dieser Widerspruch ist in den letzten Jahren nicht kleiner geworden. So sollen Lehrpersonen an Gymnasien mit ihren Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von – in Anbetracht der zeitlich einschränkenden strukturellen Rahmenbedingungen auch widersprüchlichen – Zielen erreichen: eine standardisierte breite Allgemeinbildung vermitteln und gleichzeitig die Bedürfnisse der Lernenden nach Aktualitätsbezug einbeziehen; Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit fördern und gleichzeitig alle Lernenden zum gleichen Ziel der Maturitätsreife führen; Lern- und Arbeitsmethoden an konkreten Aufgabenstellungen einüben, gleichzeitig aber die Leistungsbeurteilung auf die summative Beurteilung von Lernergebnissen beschränken müssen; bei knappem Zeitbudget in einzelnen, für die Wissenschaftspropädeutik wichtigen Fächern wissenschaftliche Konzepte als gesichertes Wissen vermitteln und gleichzeitig das wissenschaftliche Denken und Arbeiten und die Reflexionsfähigkeit einüben und den «goût des sciences» (PGym, 2008, S. 39) wecken; Durchhaltewillen fördern; usw.

In diesem schulischen Umfeld mit ungelösten Widersprüchen, erschwerenden strukturellen Vorgaben (z.B. Einzellektionen) und anspruchsvollen neuen Lernformen (vgl. z.B. Kyburz-Graber, Brunner & Keller, 2013) müssen sich angehende Gymnasiallehr-

personen zurechtfinden. Wie sie diese Herausforderungen annehmen und ein Selbstverständnis als Gymnasiallehrperson aufzubauen beginnen, mit welchen Schwierigkeiten und Brüchen in Auffassungen über gymnasialen Unterricht sie sich befassen, aber auch, wie sie ihr fortschreitendes Können und ihre zunehmende Differenziertheit in der Wahrnehmung der didaktischen Arbeit beschreiben, zeigt die Analyse von Texten aus studentischer Feder.

2 Der Kontext der Selbstreflexionen

In der Lehrdiplomausbildung an der Universität Zürich schreiben die Studierenden zum Abschluss ihrer Ausbildung eine Selbstreflexion über ihre Erfahrungen als angehende Lehrpersonen. Das Thema der zwei- bis dreiseitigen Selbstreflexion lautet: «Meine Beurteilung von mir als Lehrperson heute und im Vergleich zum Beginn der Ausbildung zum Lehrdiplom für Maturitätsschulen.» Die Studierenden sind frei in der Wahl der Schwerpunkte bzw. der einzelnen Themen und in der Gestaltung ihrer Arbeit. So ist im Laufe der Jahre ein grosses Textkorpus von Selbstreflexionen entstanden. Aus diesem einzigartigen Fundus von Originalarbeiten haben wir erstmals einen Studienjahrgang mit 220 Selbstreflexionen von 125 Frauen und 95 Männern ausgewertet.

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Der Auftrag an die Studierenden, sich selbst als Lehrperson heute im Vergleich zum Beginn der Ausbildung zu beurteilen, zielt auf eine phänomenologische Beschreibung ihrer Erfahrungen (Ehrich, 2003; Fellmann, 2009; Lamnek, 1995). Sie schreiben über Phänomene als gelebte Erfahrungen, die sie in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen im sozialen Umfeld des Unterrichts machen. Im Schreiben geben die Studierenden ihren Erfahrungen Bedeutungen, sie versuchen zu verstehen, was Unterrichten im Gymnasium im gegenwärtigen schulischen und gesellschaftlichen Umfeld für sie bedeutet, wie sie sich in diesem Umfeld als eigenständige Lehrpersönlichkeiten zurechtfinden und was für sie im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft als Lehrperson Sinn ergibt. Unser Forschungsinteresse richtet sich auf die Frage: «Wie ist es, als angehende Lehrperson an einem Gymnasium zu unterrichten?» Im Forschungsprozess versuchen wir zu erfassen, was die Studierenden als das Wesentliche an der Lehrtätigkeit beschreiben, d.h. ihr subjektiv bedeutsames Wissen zum Unterrichten. Als Forschende beschreiben wir aus einer Aussenperspektive, was die Studierenden als ihr Erleben und ihr Wissen über ihr Handeln und ihre Bedeutungszuschreibungen im betreffenden Umfeld erzählen. Wir selbst geben diesen Erfahrungen Bedeutungen vor dem Hintergrund unserer Kenntnisse über die Lehrtätigkeit und die gymnasiale Unterrichtskultur.

Das methodische Vorgehen besteht in einem ersten Schritt aus einer Inhaltsanalyse der studentischen Textdokumente anhand von Hauptcodes. In einem zweiten Schritt wählen wir die am häufigsten genannten und als subjektiv bedeutsam beschriebenen Aspekte aus und zeichnen nach, *wie* sich die Studierenden dazu äussern (in Anlehnung an die dokumentarische Analyse nach Bohnsack, 2003). Für den ersten Schritt, die Inhaltsanalyse der Studierendentexte, entwickelten wir ein Codesystem aus der Kombination einer Bottom-up-Analyse und eines Top-down-Vorgehens: Aus der Analyse der 220 Textdokumente unter phänomenologischer Perspektive bestimmten wir Codes, die wir an den Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Oser, 2001) spiegelten. Das aus diesem Vorgehen resultierende Codesystem (vgl. Abbildung 1) lehnt sich an die Struktur von Oser an, basiert aber in der Detailstruktur der Subcodes auf den Themen, welche die Studierenden von sich aus, ohne Lenkung von aussen zur Sprache brachten, die für sie also subjektiv bedeutsam waren. Eine Zusammenstellung aller Haupt- und Subcodes findet sich im Anhang dieses Beitrags.

Für die Analyse der Selbstreflexionen wurde die Software MAXQDA 11 eingesetzt. Diese erlaubt die Codierung einer grossen Zahl von Dokumenten mit Codes und Subcodes. Jede thematisch in sich geschlossene, sinnbildende Aussage wurde mit einem Hauptcode codiert. Innerhalb der Hauptcodes wurden allenfalls zusätzlich Subcodes vergeben, wenn die Aussagen zum Hauptcode genauer ausgeführt waren. Je nach Differenziertheit in den Ausführungen der Studierenden konnte auf diese Weise derselbe Code innerhalb eines Dokuments mehrmals gesetzt werden. Die Codierung wurde von einer ersten Person vorgenommen und von einer zweiten überprüft. Mithilfe der MAXQDA-Software wurden die Codesetzungen (Codings) unter verschiedenen Auswertungsaspekten quantifiziert und im Hinblick auf die thematische Verdichtung gebündelt. Aus der so gewonnenen thematischen Dichte zu den einzelnen Codes wurden zur Illustration zentraler Befunde authentische Aussagen der Studierenden ausgewählt.

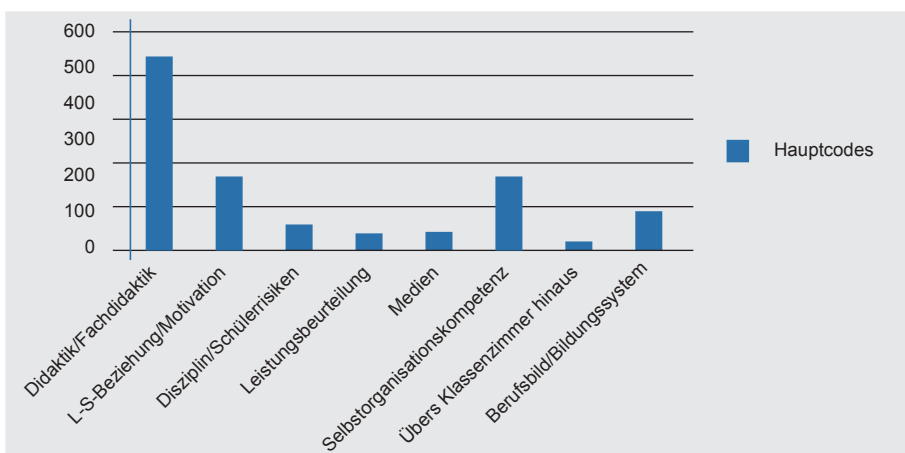


Abbildung 1: Hauptcodes und Häufigkeit der Codierungen über alle 220 Selbstreflexionen hinweg (L = Lehrperson; S = Schülerin/Schüler).

Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass der Hauptcode «Didaktik/Fachdidaktik» die weitaus meisten Codierungen zählt und damit einen grossen Teil der Überlegungen der Studierenden abbildet. Die vorliegende inhaltliche Präsentation der Ergebnisse beschränkt sich deshalb auf den Hauptcode «Didaktik/Fachdidaktik» und auf die drei am häufigsten zugeordneten Subcodes. Sie bilden die Basis für die nachfolgende Analyse mit illustrierenden Textabschnitten.

4 Fächerverteilung und Unterrichtserfahrungen

Abbildung 2 zeigt, für welche Unterrichtsfächer die 125 Frauen und 95 Männer ihr Lehrdiplom erwarben. Das Fach Kunstgeschichte wurde nur bis zu den letzten Abschlüssen mit dem Diplom für das Höhere Lehramt (HLM) bis Ende 2010 geführt. Seit der Einführung des Lehrdiploms für Maturitätsschulen (LM) können die Studierenden auch nur ein Unterrichtsfach belegen; neu sind die Fächer Religion und Informatik. Im Studienjahr 2009/2010 befanden sich 105 Studierende im HLM-Studiengang und 115 Studierende im LM-Studiengang, alle kurz vor dem Abschluss.

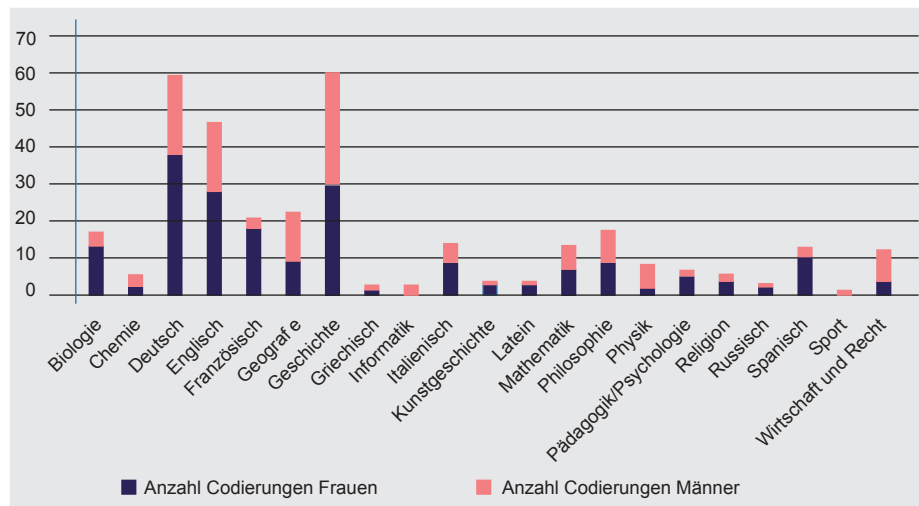


Abbildung 2: Verteilung der Unterrichtsfächer nach Geschlecht.

Die Unterrichtserfahrungen thematisierten die Studierenden in den Selbstreflexionen von sich aus. 40% nennen Erfahrungen mit Vikariaten (eine bis mehrere Wochen) auf der Gymnasialstufe, 26% auf einer anderen Stufe (Primar- und Sekundarstufe I). 23% der Studierenden erwähnen mehrere Jahre Unterrichtserfahrung auf der Gymnasialstufe, weitere 23% mehrjährige Erfahrung auf einer anderen Stufe. 22% der Studierenden berichten über Erfahrungen in der Jugendarbeit bzw. im Nachhilfeunterricht.

5 Wie angehende Gymnasiallehrpersonen das Unterrichten erleben

Im zweiten Schritt der Analyse gehen wir der Frage nach, *wie* die Studierenden ihre Unterrichtstätigkeit erleben. Dazu arbeiten wir mit den Codierungen zum Hauptcode «Didaktik/Fachdidaktik» mit insgesamt 540 Codierungen und den am häufigsten codierten Subcodes «fachwissenschaftliche Grundlagen», «Lernprozesse initiieren und begleiten» und «Unterricht reflektieren» (vgl. Abbildung 3).

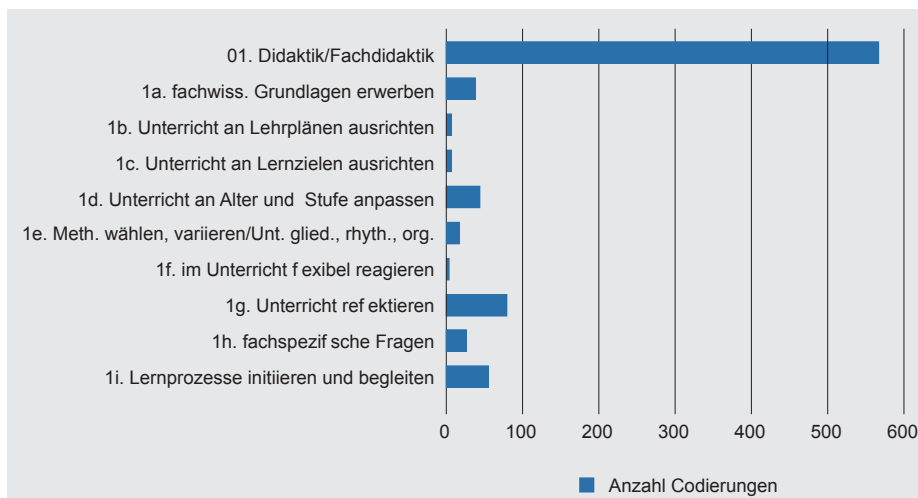


Abbildung 3: Anzahl Codierungen zu Hauptcode 01 «Didaktik/Fachdidaktik» und den diesem Hauptcode zugeordneten Subcodes. Die Codierungen der Subcodes sind in der Zählung der Codierungen zum Hauptcode enthalten. 304 Codierungen zum Hauptcode wurden ohne Subcodierungen vergeben.

5.1 «Meine Vorstellungen von einem guten Unterricht haben sich gewandelt»

5.1.1 Von der Schülerperspektive zur Perspektive der Lehrperson

In den dem Hauptcode «Didaktik/Fachdidaktik» zugeordneten Aussagen thematisieren viele Studierende ihre anfänglichen subjektiven Vorstellungen über das Unterrichten, geprägt von der eigenen Schulzeit im Gymnasium und auch von der Universität. Vorstellungen über guten Unterricht in Relation zu den eigenen Erfahrungen beschäftigen eine grosse Zahl von Studierenden. Die meisten waren zu Beginn der Ausbildung aufgrund ihrer damaligen Erfahrungen der Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler dann am besten lernen würden, wenn ihnen das Wissen in frontalen Unterrichtssituationen vermittelt werde. Die eigenen Lernerfahrungen dienen dabei als Massstab: Was in der Erinnerung gut für das eigene Lernen war, konstituiert die Vorstellungen von gutem

Unterricht. In der Ausbildung entsteht erstmals ein Bruch in den subjektiven Vorstellungen zum Unterricht, wie das folgende Beispiel zeigt:

Obwohl man selbst als Schüler Tausende von Stunden im Unterricht verbracht hat, so ist es doch verwunderlich, wie wenig man eigentlich über guten Unterricht weiss. Als ich [mit dem Studium für das Lehrdiplom] begonnen habe, war meine Vorstellung von «gutem Unterricht» eine 45-Minuten-Show des Lehrers, in der möglichst viel Stoff behandelt wird. Lehrvortrag/Lehrgespräch pur. Den Rest konnte man ja als Hausaufgaben mitgeben. So zumindest habe ich es als Schüler grösstenteils auch erlebt. Und es war sehr bequem. Denn als Schüler musste man so nicht wirklich arbeiten oder aufpassen; vor der Prüfung den Stoff im Buch anschauen, reicht meist aus. Doch stellt sich dann die Frage, was der Unterricht dann überhaupt soll? (M\050, Wirtschaft und Recht; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)¹

Der angehende Wirtschafts- und Rechtslehrer drückt sein Erstaunen darüber aus, dass er trotz seiner langen Schülerkarriere wenig über guten Unterricht wisse, den Unterricht nicht bewusst wahrgenommen habe. Seine prägende Erfahrung ist die Sicht des Schülers, der den Aufwand für das Lernen optimieren möchte. Die neue Lehrerperspektive wird vom angehenden Lehrer nur indirekt im Kontrast zur Schülerperspektive ausgedrückt.

Einen Schritt weiter geht eine Studentin, die sich bewusst auf das Unterrichten und damit auf die Lehrerinnenperspektive einlässt, sich aber zu Beginn alle Verbesserungen im Unterrichten von der zunehmenden Erfahrung erhofft:

Als ich vor vier Jahren das erste Mal vor einer Klasse stand und Deutsch unterrichtete, hatte ich gerade einmal die Einführungsvorlesung besucht. Ich hatte den Eindruck, dass das Unterrichten einerseits aus dem «Bauch heraus» kommen müsse und dass andererseits die Erfahrung die meisten Erkenntnisse für einen guten Unterricht liefern würde. Dieser Ansicht bin ich heute nur noch teilweise, denn ich habe, vor allem in der Fachdidaktik, Einblicke in verschiedene Methoden des Unterrichts erhalten und habe dann doch auch die eine oder andere ausprobiert und erkannt, dass ein gewisses theoretisches Wissen den Unterricht merkbar verbessern kann. (F\074, Deutsch, Philosophie; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

In Aussagen zu didaktischen und fachdidaktischen Erfahrungen beschreiben Studierende, wie sie Unterricht heute verstehen oder was ihnen dabei wichtig ist. So schreiben zahlreiche Studierende, es sei ihnen erst durch die Ausbildung bewusst geworden, dass Unterricht «rhythmisiert» und «methodisch vielfältig» auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden müsse und sie als Lehrpersonen den Lernenden einen «möglichst hohen Lernanteil» und «aktive Lernzeit» zur Verfügung stellen sollten. Die gute Aufgabenstellung rückt damit gegenüber der eigenen «Show» in den Vordergrund. Die beiden folgenden Beispiele illustrieren die neu gewonnenen Sichtweisen auf Unterricht:

¹ Legende für alle Zitatnachweise: «M» = Mann, «F» = Frau, Dokumentnummer (z.B. steht «M\050» für Dokument 50 bei den Männern), Fach bzw. Fächer, Codenummer. Der Code entspricht dem Hauptcode bzw. den Subcodes in Abbildung 3.

Auch zentral für den Unterricht ist die Rhythmisierung einer Lektion. Wenn ich ein Lernziel gesetzt habe und dann die verschiedenen Schritte, die notwendig sind, um das Lernziel zu erreichen, aneinanderreihend und die Übergänge zwischen den Schritten nicht durchdacht habe, dann wird die Lektion wahrscheinlich nicht gut funktionieren. ... Dies scheint mir, wie bei vielen Aspekten des Unterrichtens, nur innerhalb der Praxis wirklich verständlich. Die Rhythmisierung einer Lektion ist etwas Spürbares, also meist merkt man es dann, wenn sie eben nicht vorhanden ist oder falsch eingesetzt wird. (F\074, Deutsch, Philosophie; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Ich denke, ich tue viele Dinge bewusster als am Anfang. Zum Beispiel achte ich bei der Vorbereitung stärker auf die möglichst breite Aktivierung der Schüler. ... Nach einer Theorie-Einheit Sorge ich dafür, dass die Schüler wieder selbst etwas machen, also Fragen beantworten, Übungen lösen und so den Stoff repetieren. Nach der sogenannten Sandwich-Methode kommt immer ein Häppchen Theorie und dann ein Häppchen Wiederholung, Anwendung und Vertiefung. Auch versuche ich, am Beginn einer Lektion das Wichtigste der vergangenen Lektion zu repetieren respektive repetieren zu lassen. Früher hatte ich den durchgenommenen Stoff meist als «abgehäkelt» empfunden und ging in der nächsten Lektion nicht wieder darauf ein ... (F\098, Biologie; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

5.1.2 Die Auseinandersetzung mit theoretischen Begriffen und Konzepten

Die Studierenden greifen in ihren Aussagen zum Unterrichten auf theoretische Begriffe und Konzepte zurück, mit denen sie sich im Verlaufe der Ausbildung befasst haben. Zu Beginn der Ausbildung ist theoretisches Wissen oft wenig gefragt, erst im Rückblick auf die Ausbildung wird die Bedeutung theoretischer Kenntnisse bewusst, wie das folgende Beispiel zeigt:

Ganz wesentlich finde ich, dass ich durch Ausbildung ein Bewusstsein dafür entwickeln konnte, erstens – und so banal es klingen mag – dass die Konzepte «Lehr-/Lernparadigmen», «Didaktik» und «Methodik» existieren, und zweitens, wie sie zu unterscheiden sind und wie sie trotzdem interagieren. [Meinen] Unterricht betrachte und plane ich nun ständig natürlich durch die Brille dieser Konzepte und richte mein Augenmerk ganz besonders und im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik auf die exemplarische und vor allem auf die Gegenwartsbedeutung des Unterrichtsgegenstandes. Was den Bereich der Lehr- und Lernparadigmen betrifft, so wurden mir die Augen ganz besonders geöffnet: ... die Ideen des Kognitivismus ... und vor allem des Konstruktivismus haben mich sehr überzeugt, um nicht zu sagen aufgerüttelt. (M\056, Deutsch, Englisch; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Die Lehr- und Lernparadigmen bilden für die Studierenden wichtige Konzepte, anhand derer sie bewusst Entscheidungen über Lehr- und Lernformen treffen. Die Planung von Unterricht erhält einen viel höheren Stellenwert, als es den Studierenden aufgrund ihrer alltagstheoretischen Vorstellung über die Unterrichtstätigkeit zu Beginn der Ausbildung bewusst war. Mehrere Studierende schreiben über die Erfahrung mit dem Planen anhand von Lern- und Unterrichtszielen und über den Zusammenhang zwischen Zielen und Methodenwahl. Ein Beispiel:

Ein zweiter Entwicklungspunkt ist meine Methodenkompetenz; ich muss Lernziele und gewählte Methoden besser aufeinander abstimmen. Oft bin ich vom Grundsatz der Methodenvielfalt ausgegangen, um für die Lernenden unterschiedliche Anknüpfungspunkte zu bieten, und habe dann einfach mal viele verschiedene Dinge gemacht. Aber es hat sich gezeigt, dass Vielfalt nicht das einzige

sinnvolle Kriterium ist. Das bedeutet für mich weiter ausprobieren und mir immer wieder bewusst machen, warum ich nun genau diese Methode wähle für diese Lektion und dieses Lernziel. (F\089, Deutsch, Religion; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Das nächste Beispiel illustriert ein alle Phasen der Unterrichtstätigkeit umfassendes Verständnis von Unterrichtsplanung:

Eine weitere, in der täglichen Lehrtätigkeit erfahrbare Veränderung seit Beginn des Studiums kann als Ausweitung und Miteinander-in-Beziehung-Setzen der Gedanken während der verschiedenen Phasen der Lehrtätigkeit, von der ersten Grobplanung einer Lerneinheit bis zur abschliessenden Evaluation, beschrieben werden. Während ich zuvor einzelne Schritte eines Lernprozesses oft isoliert und kaum in Verflechtung zu vorhergehenden und nachfolgenden plante und durchführte, verstehe ich Lerneinheiten seit Beginn des Studiums mehr und mehr als wirkliche Einheiten (nomen est omen), deren einzelne Schritte oder Phasen nicht nur miteinander verbunden sind, sondern sehr oft auch voneinander abhängen. (M\040, Englisch, Deutsch; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Der angehende Englisch- und Deutschlehrer betont seine im Laufe der Ausbildung erworbene Gesamtsicht des Unterrichts und die Gedankenarbeit, die er leistet, wenn er Unterricht plant. Dabei beschreibt er seine erfahrene Veränderung als «Ausweitung» und «Miteinander-in-Beziehung-Setzen der Gedanken». Für ihn ist das Sich-Lösen von einer engführenden Planung zu einer vernetzenden Unterrichtstätigkeit ein wesentlicher Schritt in seiner professionellen Entwicklung.

5.1.3 Die beschränkte Planbarkeit des Unterrichts

Die grosse Herausforderung für die Studierenden bleibt auch bei bester Vorbereitung das Unterrichten selbst. Die Schwierigkeit, den geplanten Unterricht umzusetzen, die Situation der Jugendlichen hinsichtlich Interessen, Fragen, Verständnisproblemen und Konzentrationsschwierigkeiten während des Unterrichts zu erkennen und zu berücksichtigen und gleichzeitig den Unterricht füssig und lernwirksam voranzubringen, erleben die angehenden Lehrpersonen als hoch anspruchsvoll:

Dennoch [trotz der Vorbereitung durch die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik] erlebte ich die erste Übungslektion als «Sprung ins kalte Wasser». Zwar verlief die Lektion mehr oder weniger reibungslos und wurde ich zum Schluss der Stunde von der Klasse mit einem Applaus belohnt, doch unterliefen mir trotzdem der eine oder andere – wie ich heute weiss – typische Anfängerfehler: So ... war ich auch nicht fähig, voll und ganz auf die Klasse einzugehen, weil mich die neue Rolle derart in Anspruch nahm, dass ich viel zu sehr auf das Zeitmanagement und den Stoff konzentriert war. Eine spontane Anpassung des geplanten Programms war schlicht undenkbar. (F\067, Französisch, Geschichte; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Nicht nur die erste Erfahrung ist herausfordernd, auch grundsätzlich bleibt die flexible Unterrichtsführung eine anspruchsvolle Aufgabe. Sie unterscheidet sich von allem, was die Studierenden im bisherigen Fachstudium an Planbarkeit und Kontrollierbarkeit erfahren haben:

Inmitten im Geschehen in schwierigen Momenten oder bei fehlender Resonanz der Lernenden aus dem Moment heraus eine Entscheidung zu treffen, wie wir im Unterricht weitermachen, finde ich herausfordernd. Das heisst, ich bin oft zu sehr auf meine vorbereiteten Pläne fixiert und das spontane

Ergreifen von Alternativen macht mir Mühe. Dies hat auch mit mir selbst zu tun, denn nicht nur beim Unterrichten, sondern auch sonst im Leben habe ich die Dinge gern schon im vornherein «im Griff». Beim Unterrichten bin ich nach wie vor von der latenten Angst begleitet, dass ich den Unterricht nicht mehr im Griff haben könnte, dass er mir aus dem Ruder läuft. Ehrlich gesagt ist für mich jede Lektion ein Wagnis. (F\089, Deutsch, Religion; Code: 01. Didaktik/Fachdidaktik)

Die Angst, den Unterricht nicht «im Griff» zu haben, hat wesentlich mit der Unvorhersehbarkeit der Dynamik im Klassenzimmer zu tun. Die Lehrperson muss gleichzeitig der Aufgabe der Wissensvermittlung und dem Anspruch der Erziehung und Bildung, der «Normvermittlung», gerecht werden, wie Oevermann (1996) dies mit seinem strukturtheoretischen Professionsansatz beschreibt (vgl. auch Combe & Buchen, 1996; Helsper, 2011). Für Gymnasiallehrpersonen, die sich in der Regel in erster Linie als Fachpersonen verstehen, spielt es eine besonders grosse Rolle, wie sie aus ihrer Sicht als Fachperson vor den Schülerinnen und Schülern bestehen können und ernst genommen werden. Als hinreichende Voraussetzung erachten die Studierenden zu Beginn ihrer Lehramtsausbildung ihr Fachstudium, machen dann aber die Erfahrung, dass sie sich in ganz neuer Art mit ihrem Fach auseinandersetzen müssen; dies nicht nur, um gegenüber den Lernenden als Vertreterinnen und Vertreter ihres Fachs bestehen, sondern auch, um gute Lernangebote machen zu können.

5.2 Die neue Vertiefung ins Fach: fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben

Die Studentin im nachfolgenden Zitat beschreibt als «berechtigte Sorge» zu Beginn des Unterrichts, dass man im Studium vor allem Detailkenntnisse erworben habe; sie traut sich auf der Basis des universitären Fachstudiums kein Überblickswissen zu:

Eine grosse und gerade am Anfang des Unterrichts auch berechtigte Sorge ist die fachliche Kompetenz. Das Studium, das man absolviert hat, liess einen sich mehrheitlich mit Details auseinandersetzen, was dazu führte, dass man sich selbst nicht wirklich einen Überblick über das Fach zutraut, also je nachdem, ob ich mit einer Klasse die Entstehungsmythologie oder Brecht behandle, fühle ich mich unwissend oder habe eine Detailkenntnis, die mir für den Unterricht nur als Hintergrundwissen dient. (F\074, Deutsch, Philosophie; Code: 01a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Im gleichen Zusammenhang spricht ein anderer Student davon, dass das «grösste Manko des Fachstudiums Geschichte» im Hinblick auf den Lehrberuf sei, dass «ausschliesslich Tiefenbohrungen» durchgeführt, übergreifendes Wissen oder Überblicksdarstellungen dagegen «kaum oder gar nicht vermittelt» worden seien. Auffallend ist, dass die Studierenden das Problem vor allem als typisch für *ihre* Fachrichtung ansehen. Es zeigt sich jedoch, dass Studierende aller Fachrichtungen über Verunsicherungen bezüglich ihrer fachlichen Voraussetzungen berichten.

Das Lehrdiplomstudium lässt die Studierenden eine ganz neue Art der Auseinandersetzung mit dem Fach erleben. Sie erfahren durch die fachdidaktische Beschäftigung mit Fachinhalten, wie sie eine bisher nicht erlebte fachliche Vertiefung erreichen können. Anlass zu solchen Vertiefungen sind oftmals Fragen der Schülerinnen und Schüler:

Meine Fachkompetenz hat sich vergrößert, nicht nur durch das [Lehrdiplom-]Studium, sondern auch durch die kritischen Fragestellungen der SuS [Schülerinnen und Schüler]. Einige Lernende hinterfragen und wollen mehr wissen. Sie sind mir ein Ansporn, meinen Unterricht gut vorzubereiten, Fachliteratur zu studieren wie auch aktuelle Forschungsergebnisse, um auf dem Laufenden zu sein. (F\100, Chemie; Code: 01a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Ich habe festgestellt, dass mich der Perspektivenwechsel vom Student zur Lehrperson in eine ganz andere Art der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten gebracht hat. Dadurch, dass ich nun nicht mehr bloss für eine Prüfung lerne, sondern mich so tief mit dem Stoff befasse, bis ich ihn auf eine anschauliche Weise weitergeben kann, sind mir auch viele neue Zusammenhänge klar geworden. ... Was mich während der Ausbildung immer mehr begeistert hat, ist, dass ich gezwungen bin, mich durch die Unterrichtstätigkeit immer wieder selber mit dem Unterrichtsstoff zu befassen. (M\021, Wirtschaft und Recht; Code: 01a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Der angehende Wirtschafts- und Rechtslehrer vergleicht die neu erworbene Art, sich mit dem Fach zu befassen, mit seiner bisherigen Lerntechnik, die darin bestand, «bloss für eine Prüfung» zu lernen. Ansporn ist für ihn, den Stoff auf «eine anschauliche Weise weitergeben» zu können. Bemerkenswert ist, dass ihm dabei selbst auch «viele neue Zusammenhänge klar geworden» sind. Auf ähnliche Weise drückt dies ein angehender Chemielehrer aus. Ansporn für ihn ist, dass die Heranführung an ein Thema für die Lernenden verständlich ist, aber auch, dass er auf ihre «wichtigen» Fragen «zufriedenstellende Antworten» geben kann:

Um eine Lektion abwechslungsreich zu gestalten und logisch aufzubauen, muss man als Lehrperson in dem zu behandelnden Thema sattelfest sein. Einerseits, um die Lernenden auf einem gut verständlichen Weg an das Thema heranzuführen, und andererseits, um im Anschluss in keine unangenehmen Situationen zu kommen, wenn man auf wichtige Fragen der Lernenden keine zufriedenstellenden Antworten geben kann. ... Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema [bringt] auch den Vorteil, dass man sich danach auf dem Gebiet sehr gut auskennt, meist besser als je zuvor, und dass man dann auf unvorhergesehene Verständnisprobleme der Lernenden besser reagieren kann. (M\188, Chemie; Code: 01a. fachwissenschaftliche Grundlagen erwerben)

Aus der intensiven Auseinandersetzung mit Fachthemen resultiert die Befriedigung, «dass man sich sehr gut auskennt, meist besser als je zuvor». Eine ähnliche Erfahrung machen viele andere Studierende. Ein Student der Geschichte zum Beispiel schreibt, dass er die im Lehrdiplomstudium erworbenen «zusätzlichen fachlichen Einblicke gewinnbringend» in sein noch laufendes Fachstudium integrieren konnte. Die Studierenden beschreiben in ihren eigenen Worten treffend, was in der Fachdidaktik, vor allem in der Naturwissenschaftsdidaktik, als «Didaktische Rekonstruktion» (Kattmann, Duit, Gropengiesser & Komorek, 1997) bezeichnet wird: die inhaltlich-rekonstruierende Aufarbeitung fachlicher Themen vor dem Hintergrund der Voraussetzungen und Interessen der Lernenden und der fachlichen und gesellschaftlichen Relevanz eines Themas.

5.3 Lernprozesse initiieren und begleiten

Im Zusammenhang mit Didaktik und Fachdidaktik äussern sich Studierende in zahlreichen Aussagen dazu, wie sie Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler initiieren und begleiten (53 Codierungen, vgl. Abbildung 3). Ausgangspunkt ist zunächst die Er-

kenntnis, dass es um die Lernenden gehe und nicht um die «perfekte Show» der Lehrperson, wie dieser angehende Lehrer schreibt:

Eine weitere Einsicht, die ich im Laufe des Unterrichtens machte, war, dass ich als Lehrer nicht primär dazu da bin, eine perfekte Show abzuliefern, sondern Lernprozesse initiieren soll. ... Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson müssen in eine aktive Kommunikationsebene treten. Die Lehrperson darf vor lauter Unterricht nicht die zu Unterrichtenden vergessen. (M144, Geschichte, Geografie; Code: 01i. Lernprozesse initiieren und begleiten)

Ein angehender Englischlehrer geht in seiner Einschätzung einen Schritt weiter und bezeichnet als wichtigsten Unterschied in seinem heutigen Unterricht gegenüber seiner früheren Praxis seine Fähigkeit, beurteilen zu können, wann der Unterricht zu einer «tatsächlichen Lernerfahrung» führe und «wann es sich lediglich um eine vorgegaukelte Lernerfahrung» handle. Anhand welcher Kriterien und Indikatoren er eine solche Beurteilung vornimmt, beschreibt er allerdings nicht näher. Wichtig ist ihm, die Orientierung an tatsächlichen Lernerfahrungen als «wichtigsten Unterschied» zu seiner früheren Unterrichtspraxis zu nennen.

Ein angehender Physiklehrer beschreibt, wie er dank der Empfehlung seines Praktikumslehrers gelernt habe, die Schülerinnen und Schüler vermehrt selbstständig arbeiten zu lassen, indem er sie mit Lernaufgaben «Schritt für Schritt wichtige Ergebnisse der Physik selber entdecken und herleiten» lässt. Die Lernenden hätten mit diesem Vorgehen «auch an Selbstvertrauen» gewonnen und zudem sei

es ... viel wichtiger, diese Jugendlichen dazu zu bringen, selber etwas zu leisten und dabei vieles zu entdecken, als ihnen wie ein guter Papa alles vor[zu]kauen. (M019; Physik, Mathematik; Code: 01i. Lernprozesse initiieren und begleiten)

Als besonders wichtig beim Begleiten von Lernprozessen wird die Metakognition genannt. Zahlreiche Studierende bringen zum Ausdruck, dass sie gelernt hätten, über ihr eigenes Lehren und Lernen nachzudenken. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion als Lehrperson wird als notwendige Voraussetzung dafür angesehen, auch die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihres Lernens anzuhalten. Ein Beispiel:

Ich denke, dass mein Unterricht anfangs eher eintönig war, dass ich aber im Laufe der Zeit mehr Methoden auszuprobieren lernte. Hier half mir die Darstellung verschiedener Lernwege in der Vorlesung. Diese Darstellungen gaben mir den Mut, mich als Lehrerin auch einmal zurückzunehmen und die Schülerinnen und Schüler selber auf Entdeckungsreise zu schicken. Ein ganz wichtiger Begriff aus diesen Vorlesungen war für mich die Metakognition. Ich erachte es für sehr wichtig, dass Schüler ihr eigenes Lernen reflektieren – genau so, wie ich gelernt habe, meinen Unterricht zu reflektieren. (F043, Englisch, Latein; Code: 01i. Lernprozesse initiieren und begleiten)

Die angehende Sprachlehrerin stellt die Verbindung her zwischen ihrer eigenen Fähigkeit zur Reflexion und der Metakognition der Schülerinnen und Schüler. Wie sie die Lernenden zum Nachdenken über das Lernen anregt, beschreibt sie nicht. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Studentin die Brücke zwischen dem bewussten eigenen Lernen

und dem Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler schlägt. Im nächsten Abschnitt gehen wir abschliessend auf Aussagen der angehenden Lehrpersonen zur Reflexion ein.

5.4 Unterricht reflektieren

Die Fähigkeit, den eigenen Unterricht zu reflektieren, wird von zahlreichen Studierenden beschrieben (69 Codierungen, vgl. Abbildung 3). Die Reflexionsfähigkeit wird von manchen Studierenden sogar als der Hauptgewinn des Studiums genannt:

Generell ist die Selbstreflexion über die Unterrichtslektionen, meines Erachtens, einer der wichtigsten Aspekte beim Lehrerberuf. Ich denke, es ist unumgänglich, immer wieder verschiedene Dinge auszuprobieren und sich zu überlegen, was gut war und was noch zu verbessern ist. ... Es ist meiner Meinung nach wichtig, sich immer wieder kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen, kann ich etwas besser/anders machen. Die Ausbildung zur Lehrperson ist ein ständiger Prozess. Mit dem Ende der universitären Kurse steht man grundsätzlich erst am Anfang. ... Das Wichtigste, denke ich, ist die Auseinandersetzung und das kritische Hinterfragen der eigenen Unterrichtsmethoden und der ständigen Weiterbildung, sei dies durch Lektüre, Gespräche mit anderen Lehrpersonen, Workshops etc. (F\193, Französisch, Englisch; Code: 01g. Unterricht reflektieren)

Mit der besseren Wahrnehmung durch Unterrichtsreflexion wachsen allerdings auch die Ansprüche an sich selbst. Dies bedeutet für viele Studierende auch eine Belastung, die bis zu Zweifeln an den eigenen Fähigkeiten führen kann. Gesprächsmöglichkeiten mit einer erfahrenen Kollegin oder einem erfahrenen Kollegen können entscheidend sein:

Um aus diesen Erfahrungen lernen zu können, waren Gespräche sehr wichtig, in denen ich das Geschehen während des Unterrichts und mich selber reflektieren konnte. In einem Gespräch, in dem ich meine Zweifel an der Eignung zum Lehrberuf zum Ausdruck brachte, fragte mich meine Gesprächspartnerin, worin ich meine Stärken sehe. Nach einigem Nachdenken kam ich zum Schluss, dass mir meine Sozialkompetenz und meine diagnostischen Fähigkeiten in meiner bisherigen Tätigkeit entgegengekommen sind. ... Das besagte Gespräch gab mir Sicherheit und ermöglichte mir, statt mich in meinen Zweifeln zu verlieren, mich mit «misslungenen» Unterrichtsstunden nachträglich produktiv auseinanderzusetzen, wobei ich meine grössten Fortschritte ... machte. (F\217, Pädagogik/Psychologie, Religion; Code: 01g. Unterricht reflektieren)

Sich Hilfe holen zu können und zu wissen, wo Hilfe zu finden ist, wird von den Studierenden als wichtige Erfahrung aus dem Lehrdiplomstudium genannt. Ein angehender Geschichtslehrer, der sich «mit weit mehr selbstkritischen Gedanken konfrontiert [sieht] als beim ersten Vikariat in Geschichte», schreibt, dass man, um Hilfe holen zu können, die Probleme auch sehen müsse. Vieles habe er «am Anfang schlicht nicht gesehen», «denn in den ersten Stunden klebt man derart am zu vermittelnden Stoff, dass alles andere daneben untergeht».

Reflexion über Unterricht hat mit einem wachsenden Bewusstsein zu tun, auch mit dem Erwerb einer Sprache, die es den angehenden Lehrpersonen erlaubt, differenziert über ihre Erfahrungen zu sprechen:

Die einschneidendste Erfahrung, die ich seit Beginn des Studiums zum Lehrdiplom immer wieder mache (machen darf!), ist diejenige eines «Bewusst-Werdens». Durch die bewusste Beschäftigung mit pädagogischen, didaktischen und methodischen Fragen und die damit gewonnene Sprache kann ich mich in die Lage bringen, meine Rolle und mein Handeln als Lehrer gewissermassen auszumessen oder zu kartographieren und in ein Verhältnis zu theoretischen Modellen einerseits und Erfahrungen von Mitsudentinnen und -studenten und Dozierenden andererseits zu setzen. Durch diese Auseinandersetzung wird es mir möglich, ein Bewusstsein meiner Stärken und Schwächen als Lehrperson zu entwickeln, was Voraussetzung für die Arbeit mit und an ihnen ist. (M/040, Englisch, Deutsch; Code: 01g. Unterricht reflektieren)

Auch dieser Student spricht von einem Bewusstwerden in Bezug auf Stärken und Schwächen. Ermöglicht wurde ihm dies durch Reflexion anhand «theoretischer Modelle» aber auch durch die Auseinandersetzung mit anderen Fachpersonen: Mitstudierenden und Dozierenden. Das Lernen in der Interaktion, der professionelle Austausch mit Bezug zu konkreten Unterrichtsereignissen erweist sich als ein Hauptaspekt in der berufsbezogenen Ausbildung.

6 Zusammenfassende Überlegungen

Eine neue Sicht auf den Unterricht

Die Studierenden erfahren im Laufe ihres Lehrdiplomstudiums grundlegende Veränderungen in ihren subjektiven Auffassungen über Unterricht. Die neue Sicht auf Unterricht hat gewiss zum einen mit der neuen Perspektive als angehende Lehrperson zu tun, zum anderen aber auch mit dem Wandel im gymnasialen Unterricht, den die Lehrdiplomstudierenden deutlich wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit neuen Unterrichtsformen ist anstrengend, die lange Sozialisierung im universitären Fach erschwert den Blick auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden. Mit fortschreitender Lehrdiplomausbildung beginnt sich der Fokus zu verschieben: Statt Lehren rückt das Lernen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum. Damit wird den angehenden Lehrpersonen auch das Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und der aktuellen Lebenssituation der Lernenden bewusst, dem sie sich in jeder Unterrichtsstunde von Neuem stellen müssen.

Unsicherheit, Kritikfähigkeit und Selbstvertrauen

Manche Studierenden schreiben offen über ihre Unsicherheit in der neuen Rolle als Lehrperson in einer aus ihrer Perspektive veränderten Unterrichtskultur. Gerade diese Offenheit bildet auch die Basis für ihre Kritikfähigkeit und ihre Bereitschaft, mit Neugier neue didaktische Wege auszuprobieren. Die phänomenologische Betrachtung der Selbstreflexionen erlaubt es, zu erkennen, wie anspruchsvoll es für die Studierenden in kognitiver und emotionaler Hinsicht ist, den Wandel im gymnasialen Unterricht vom Lehren zum Lernen mit den eigenen Erfahrungen und dem didaktischen Können in einen kongruenten Zustand und subjektiv sinnvollen Einklang zu bringen. Entscheidend ist dabei, dass sie ein Selbstverständnis als Gymnasiallehrperson aufbauen, das nicht

fixiert ist, sondern auf einer Grundlage des Vertrauens in sich selbst und in das schulische Umfeld im Blick auf kommende Anforderungen offen ist (Day, 2002). Vielleicht ist die Erfahrung, selbstkritisch zu sein, sich der Kritik von Kolleginnen und Kollegen wie auch der Lernenden zu stellen und Konzepte des Lehrens und Lernens in Maturitätsschulen kritisch zu hinterfragen, das Wichtigste, was die angehenden Lehrpersonen in ihre Berufstätigkeit mitnehmen.

Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischer Erfahrung

Die Studierenden verweben im Laufe der Ausbildung zum Lehrdiplom ihre praktischen Erfahrungen mit dem theoretischen (fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen) Wissen zu subjektiv bedeutsamen Erkenntnissen, die sich für sie als Essenz des gymnasialen Unterrichts herauschälen: Sie erkennen die Aufgabe der Lehrperson darin, auf der Basis fachdidaktisch-rekonstruierenden Fachwissens und methodischen Könnens Lernsituationen für die Lernenden zu schaffen und sie mit geeigneten Lernangeboten anzuregen, herauszufordern, zu fördern und persönlich weiterzubringen, statt Wissen aus dem Lehrbuch zu vermitteln. Mit solchen Unterrichtserfahrungen erleben die Studierenden einen grossen Bruch zu dem, was sie bisher unter Unterricht verstanden haben. Die Ausbildung entspricht einer andauernden Verarbeitung der neuen Erfahrungen. Die zu Beginn oft als irrelevant beurteilten theoretischen Konzepte helfen ihnen, sich im neu erlebten Paradigma des Lernens zurechtzufinden und die eigene Arbeitsweise in einen neuen Rahmen einzuordnen (vgl. Neuweg, 2011). Die Studierenden finden dank ihrer theoretischen Kenntnisse eine Sprache, um zu analysieren und zu erklären, warum sie bestimmte Vorgehensweisen wählen, warum sie zum Beispiel auf die Rhythmisierung einer Lektion achten, wie sie lernzielorientiert vorgehen, warum sie die Lernenden selbst Erkenntnisse gewinnen oder herausfordernde Aufgaben lösen lassen und wie sie sie beim Lernen unterstützen.

Die «professionell geleitete Reflexionsgemeinschaft» als Kern eines alternativen Ausbildungsmodells

Aus den Selbstreflexionen geht hervor, dass den Studierenden die reflektierende Verknüpfung von theoretischen Konzepten mit praktischen Unterrichtserfahrungen gegen Ende des Lehrdiplomstudiums weitgehend gelingt. Ein grundlegender Qualitätssprung in der Ausbildung liesse sich aber zweifellos erreichen, wenn diese Integrationsarbeit von Anfang an und während des gesamten Lehrdiplomstudiums durch eine geeignete Studienstruktur systematisch gefördert und begleitet würde. Ein alternatives Modell zum bisherigen konsekutiv angelegten, im Wesentlichen auf erziehungswissenschaftlichen Grossveranstaltungen aufbauenden Ausbildungsmodell könnte wie folgt aussehen: Parallel zu theoriegeleiteten erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und praktischen Übungen werden die Studierenden während des gesamten Lehrdiplomstudiums in festen Gruppen zu ungefähr 20 Studierenden aus jeweils zwei bis drei Fachrichtungen von gemischt professionellen Leitungsteams begleitet. Die Leitungsteams setzen sich aus je einer Fachperson der Erziehungswissenschaft, der betreffenden Fachdidaktiken und der Berufspraxis (Praktikumslehrper-

sonen der betreffenden Fächer) zusammen. In den wöchentlichen Sitzungen verarbeiten die Studierenden die erworbenen theoretischen Kenntnisse, empirische Befunde und eigene praktische Erfahrungen durch theoriegestützte Reflexion, welche auch die eigene Lernbiografie einbezieht. Das Leitungsteam bereitet die Sitzungen jeweils für ein ganzes Semester vor und delegiert die Leitung der einzelnen Sitzungen an je zwei hauptverantwortliche Mitglieder des Teams. Zur Anregung des Reflexionsprozesses werden vielfältige Methoden eingesetzt, beispielsweise Videoanalyse in Einzel- und Plenumsarbeit, Biografiearbeit im schriftlichen Dialog, Analyse von Unterrichtsplänen in Gruppenarbeit mit Ergebnispräsentation im Plenum, Unterrichtsanalysen durch teilnehmende Beobachtung und schriftliche Dokumentation oder theoriegeleitete moderierte Diskussion von Theorie-Praxis-Fragen. Die Studierenden werden in diesem Prozess angeregt, theoretisches Wissen mit praktischen Befunden zu verknüpfen und dabei begründetes handlungsleitendes Wissen zu festigen.

Dieses Modell weist gewisse Ähnlichkeiten mit professionellen Lerngemeinschaften auf (Bonsen & Rolff, 2006), unterscheidet sich aber doch in einigen entscheidenden Aspekten davon: Eine professionelle Lerngemeinschaft konstituiert sich aus Lehrpersonen, die im Beruf stehen. Sie streben gemeinsam die fortlaufende Verbesserung ihres Unterrichts als Teil der Schulentwicklung an, wobei die Einigung auf gemeinsame handlungsleitende Ziele eine wichtige Rolle spielt. Die Partnerinnen und Partner im hier vorgeschlagenen Ausbildungsmodell verfolgen demgegenüber als gemeinsames Ziel, einen von Theorie und Praxis geleiteten Dialog zu führen und dabei eine sich in der Schulpraxis bewährende Theorie-Praxis-Verschrankeung zu erreichen. Die Mitglieder übernehmen dabei je unterschiedliche Aufgaben: Die Studierenden verarbeiten theoretisches Wissen und lernen, dieses mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen; die Fachleute der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken stellen theoretisches Wissen bereit und zeigen Bezüge zum Unterrichten auf; die Praktikumslehrpersonen stellen ihr praktisches Wissen zur Diskussion und reflektieren ihre eigene Unterrichtspraxis vor dem Hintergrund wieder aufgefrischten theoretischen Wissens, wobei für sie die Mitarbeit in den Leitungsteams eine besonders intensive, unterrichtsbezogene Art der Fortbildung darstellt. Im Unterschied zu den professionellen Lerngemeinschaften, wie sie Bonsen und Rolff (2006) beschreiben, werden die Ausbildungsgruppen also durch ein gemischtes Team von Fachleuten geleitet. Das Modell könnte deshalb als «professionell geleitete Reflexionsgemeinschaft» charakterisiert werden.

7 Ausblick

Die Daten der vorliegenden Studie wurden nicht systematisch erhoben, sondern ergeben sich aus den subjektiven Bedürfnissen der Studierenden, ihre Ausbildungserfahrungen in ihr Selbstverständnis als bald fertig ausgebildete Lehrperson einzuordnen. Trotz der Heterogenität der individuellen Vorgehensweisen bei der Selbstreflexion lassen sich aus den Daten wichtige Schlüsse ziehen. So ermöglicht die Ausbildung den

Studierenden offensichtlich bedeutsame Lernerfahrungen. Allerdings gelingt es ihnen erst gegen Schluss, die Ausbildungselemente miteinander zu verknüpfen. Weitere, gezielte Untersuchungen über auftretende Probleme innerhalb des Lehrdiplomstudiums könnten wichtiges weiterführendes Wissen über den Lernprozess im Lehrdiplomstudium liefern.

Die Ausbildung setzt nur *einen* wichtigen Markstein in der Laufbahn des Lehrberufs. Wie die Studierenden ihre abschliessend gewonnenen Erkenntnisse und das erworbene Können nach ihrer Lehrdiplomausbildung in der Schule umsetzen und weiterentwickeln können, hängt wesentlich vom Umfeld in den jeweiligen Schulen ab, von der Schulkultur, der Arbeitsweise in der Fachschaft und der Offenheit des Kollegiums gegenüber Zusammenarbeit und Austausch. In dieser Hinsicht könnten die oben skizzierten «professionell geleiteten Reflexionsgemeinschaften» einen wichtigen Beitrag leisten und zudem Modell für die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsinstitutionen und Lehrpersonen sein. Die Studierenden bringen ihrerseits eine grosse Offenheit und die Bereitschaft mit, weiterzulernen. Dies zeigen ihre Texte eindrücklich. Es ist zu wünschen, dass sie diese im Schulumfeld erhalten und erweitern können, zum Beispiel auch als zukünftige Praktikumslehrpersonen.

Literatur

- Bohnsack, R.** (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 550–570.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G.** (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Combe, A. & Buchen, S.** (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.
- Day, C.** (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 677–692.
- Ehrich, L.C.** (2003). Phenomenology. The quest for meaning. In T. O'Donohue & K. Punch (Hrsg.), *Qualitative educational research in action: doing and reflecting* (S. 42–69). London: Routledge Falmer.
- Fellmann, F.** (2009). *Phänomenologie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Frey, A. & Jung, C.** (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W.** (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M.** (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- KMK.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-standards-Lehrerbildung.pdf (02.04.2014).

- Kyburz-Graber, R., Brunner, H. & Keller, H.** (2013). SOL im Schulalltag – Ergebnisse und weiterführende Gedanken aus Gesprächen mit 80 Gymnasiallehrpersonen. *Gymnasium Helveticum*, Nr. 2, 7–13.
- Kyburz-Graber, R., Hofer, K., Pangrazzi, R. & Gerloff Gasser, C.** (2006). *Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle: Stand und Entwicklung der Zürcher Mittelschulen. Expertise zuhanden der Bildungsdirektion Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen.
- Lamnek, S.** (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Maag Merki, K. & Werner, S.** (2013). Erfassung und Bewertung von professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H.** (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J.** (2008). *Die Qualität der Schweizer Gymnasien*. Bern: hep.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- PGym.** (2008). *Bericht Plattform Gymnasium zur Situation des Gymnasiums*. Bern: EDK.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Autorinnen

- Regula Kyburz-Graber**, Prof. Dr. sc. nat., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (IfE), Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung, kyburz@ife.uzh.ch
- Freia Odermatt**, Dr. phil., Gymnasiallehrerin für Deutsch, wissenschaftliche Mitarbeiterin IfE, freia.odermatt@ife.uzh.ch
- Claudia Canella**, lic. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin IfE, claudia.canella@ife.uzh.ch

Anhang

Haupt- und Subcodes

01. Didaktische und fachdidaktische Standards

- a) vor/während der Ausbildung die nötigen fachwissenschaftlichen Grundlagen erwerben
- b) den Unterricht an Lehrplänen ausrichten
- c) Unterricht an Lernzielen ausrichten
- d) Unterricht Alter und Stufe der Schülerinnen und Schüler anpassen
- e) Methoden variieren und begründet wählen, Unterricht gliedern, rhythmisieren und organisieren
- f) im Unterricht flexibel reagieren
- g) Unterricht reflektieren
- h) fachspezifische Fragen
- i) Lernprozesse initiieren und begleiten

02. Lehrer-Schüler-Beziehung und Förderung

- a) die Entwicklungsphasen der Jugendlichen und ihre Lebenswelten kennen, ihr Verhalten einordnen und angemessen darauf reagieren können
- b) sich in der Lehrpersonenrolle zurechtfinden: das richtige Mass an Nähe und Distanz finden
- c) Hinwendung vom Stoff zu den Lernenden
- d) Motivation fördern; mit positiven Erwartungen positive Entwicklungen unterstützen
- e) den Schülerinnen und Schülern individuell Rückmeldungen geben, auf die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten eingehen etc.

03. Disziplinarprobleme und Schülerrisiken

- a) die Ursachen von Disziplinarproblemen erkennen und unterschiedliche Fälle von Disziplinarproblemen regeln
- b) beurteilen, wann schulintern oder -extern Unterstützung eingeholt werden soll, und die Stellen, die solche Unterstützung anbieten, kennen

04. Leistungsbeurteilung

wissen, wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann

05. Materialien und Medien des Unterrichts

- a) eigene Unterrichtsmaterialien herstellen, vorhandene Unterrichtsmaterialien beurteilen, auswählen und einsetzen
- b) Medien beurteilen, auswählen und einsetzen

06. Selbstorganisationskompetenz

- a) den Vorbereitungsaufwand begrenzen
- b) sich vor Überlastung (Burnout-Syndrom, Zynismus, Resignation) schützen
- c) ein positives Selbstbild und Sicherheit erlangen, Auftrittskompetenz erlangen/verbessern

07. Übers Klassenzimmer hinaus

- a) Zusammenarbeit in der Schule
- b) Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit

08. Berufsbild, Bildungssystem

- a) sich in der Rolle der Lehrperson zurechtfinden, ein realistisches Berufsbild erarbeiten
- b) die Besonderheiten des Schweizer Bildungssystems kennen