

Bettina Hoeltje, Rolf Oberliesen,
Hannelore Schwedes, Thomas Ziemer

**Evaluation des
Halbjahrespraktikums in der LehrerInnen-Bildung
im Land Bremen**

Explorative Studie zur Pilotphase

2000/2001

Befunde,
Problemfelder und Empfehlungen

Bremen, Juli 2002

Abeitsgruppe Evaluation Halbjahrespraktikum der Universität Bremen

Projektleitung: Prof. Dr. Hannelore Schwedes (Fachbereich 01) Tel: 0421-218-3560
Prof. Dr. Rolf Oberliesen (Fachbereich 12) Tel: 0421-218-3358

Wissenschaftl. Mitarb.: Dr. Bettina Hoeltje (Fachbereich 12) Tel: 0421-218-2187
Thomas Ziemer (Fachbereich 01) Tel: 0421-218-2187

Studentische Mitarbeiterin: Daniela Kroos

Foto auf Umschlag: Unterrichts-Projekt im Halbjahrespraktikum: Student und Mentorin leiten gemeinsam eine SchülerInnengruppe an. Bremen, Wintersemester 2000/2001.

Druck: Universitätsdruckerei
Auflage: 200

Wir danken den Studierenden, schulischen MentorInnen und Schulleitern von vier Bremer Schulen für ihre Bereitschaft, sich an der Pilotphase des Halbjahrespraktikums zu beteiligen, ebenso den MitarbeiterInnen des Organisations- und Praxisbüros (OPL) der Universität für ihre Unterstützung und Kooperation. Wir danken weiter Burkard Sachse (Lehrbeauftragter, Fachbereich 8) und Dr. Klaus Koopmann (Fachbereich 8) für die inhaltliche Mitwirkung am Evaluationskonzept sowie an den Lehrveranstaltungen der Pilotphase.

Inhalt

Vorbemerkung

0	Kurzfassung: Befunde; Problemfelder und Empfehlungen (Bettina Hoeltje, Rolf Oberliesen, Hannelore Schwedes, Thomas Ziemer)	S. 9
1	Gegenstand der Pilotstudie (Hannelore Schwedes)	S. 25
2	Konzept der Evaluation der Pilotphase (Hannelore Schwedes)	S. 29
3	Curriculares Konzept der Pilotphase (Rolf Oberliesen)	S. 33
4	Fragestellungen, Zielbereiche, Instrumente, Ergebnisse	S. 41
4.0.	Rahmenbedingungen, Beteiligte, methodische Besonderheiten der Pilotphase (Bettina Hoeltje)	S. 41
4.1.	Studierende (Bettina Hoeltje, Thomas Ziemer)	S. 47
4.1.1.	Befragung nach der Pilotphase (Bettina Hoeltje)	S. 47
4.1.2.	Interviews (Thomas Ziemer)	S. 63
4.1.3.	Auswertung der Praktikumsberichte (Thomas Ziemer)	S. 69
4.2.	Schulen (Bettina Hoeltje)	S. 79
4.2.1.	Schulische MentorInnen	S. 79
4.2.1.1.	Befragung zu Beginn der Pilotphase	S. 79
4.2.1.2.	Begleitende Gesprächsrunden	S. 85
4.2.1.3.	Befragung nach der Pilotphase	S. 89
4.2.2.	Schulleitungen	S. 93
4.2.2.1.	Befragung zu Beginn der Pilotphase	S. 93
4.2.2.2.	Befragung nach der Pilotphase	S. 96
4.3.	Universitäre Ausbildung (Schwedes, Ziemer, Oberliesen)	S.101
4.3.1.	Lehrveranstaltungsstruktur und Organisation (Hannelore Schwedes)	S.101
4.3.2.	EW-Veranstaltungen (Thomas Ziemer)	S.105
4.3.3.	Didaktische Vorbereitung und Begleitung (Rolf Oberliesen)	S.111
5	Zusammenfassung der Ergebnisse (Bettina Hoeltje)	S.113
6	Dokumentarischer Anhang	

Vorbemerkung

Dieser explorativen Studie über die Pilotphase (2000/2001) des Halbjahrespraktikums (HP) ist eine Kurzfassung der Befunde, Problemfelder und Empfehlungen unter Punkt 0 vorangestellt. Sie ist nur im Zusammenhang mit Gegenstand/Konzeption der Studie, der Dokumentation der Fragestellungen, Zielbereiche, Instrumente und Ergebnisse unter den Punkten 1 bis 5 zu lesen.

Die Kurzfassung hat eine andere Struktur als die am Feld ausgerichtete systematische Darstellung der Daten, der Analyse und inhaltlichen Zusammenfassung, weil sie sich an der Umsetzbarkeit von Empfehlungen in Handlung orientiert. Die Leserin bzw. der Leser ist eingeladen, sich selbst ein Bild der vorliegenden Beobachtungen zu machen, sie kritisch einzuordnen und die Stimmigkeit der Empfehlungen im Gesamtkontext zu reflektieren.

Die Pilotphase war für die teilnehmenden Studierenden (zu Beginn elf/später zehn) noch nicht verpflichtend. Die Studierenden nahmen also freiwillig teil. Auch die ausbildenden Personen (HochschuldozentInnen und MentorInnen) engagierten sich auf eigenen Wunsch. Insofern sind die Bedingungen der Pilotphase wohl als besonders günstig einzuschätzen und sind nicht unbedingt vergleichbar mit denen des "Normalbetriebs". Zur Zeit läuft die Auswertung der Daten der ersten Hauptphase des HP (2001/2002: ca. 70 Studierende). Mit ihrer Hilfe werden die Ergebnisse dieser explorativen Studie überprüft, ggf. modifiziert und ergänzt.

Die Zusammenfassung der vorliegenden Ergebnisse und die genannte Kurzfassung werden von allen Mitgliedern des Evaluationsteams gemeinsam verantwortet. Bei den übrigen Abschnitten wird die Autorenschaft Einzelner gekennzeichnet, weil der Abstimmungsprozess in Detailfragen so abgekürzt werden konnte. Dadurch waren auch individuelle Akzentsetzungen möglich, die bei der qualitativen Arbeit als vorteilhaft erscheinen, weil Details präziser formulierbar waren und dieses dem Leser/der Leserin auch Einblicke in den Forschungsprozess gewährt.

0 Kurzfassung: Befunde; Problemfelder und Empfehlungen

Bettina Hoeltje, Rolf Oberliesen, Hannelore Schwedes, Thomas Ziemer

In Anbetracht der Befunde von PISA, TIMMS und der seit langem geführten Klagen über die Lage an den Schulen rückte in den vergangenen Jahren die Diskussion um eine Reform der LehrerInnen-Bildung immer mehr in den Blickpunkt des Interesses sowohl von Bildungspolitik als auch von Fachöffentlichkeit¹. Dabei werden strukturelle und konzeptionelle Mängel der bisherigen LehrerInnen-Bildung thematisiert. Die Hamburger Kommission Lehrerbildung² resümiert: „An der Lehrerbildung sind sehr verschiedene Anbieter beteiligt, die zum Teil konträr orientiert sind und die bislang kaum Gemeinsamkeiten entwickelt haben. Das führt zu erheblichen Koordinationsproblemen (...). Die Ausbildung ist kein zusammenhängender Studiengang, eine anschlussfähige Berufseingangsphase ist nicht vorhanden und die Personalentwicklung erfolgt weitgehend eklektisch. Soll sich das ändern, muss eine gemeinsame Überzeugung entwickelt werden, was Lehrerbildung ist und welche Ziele sie verfolgen soll“ (ebd. S. 23/24). Es wird eine Sicht der LehrerInnen-Bildung als eine beide Phasen der Ausbildung sowie die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung umgreifende Aufgabe eingefordert; LehrerInnen-Bildung soll auf kulturellen und gesellschaftlichen Wandel reagieren und insofern als Entwicklungsaufgabe verstanden werden. Insbesondere wird das wenig aufeinander abgestimmte Hintereinander von erster und zweiter Phase der Ausbildung beklagt sowie - in der universitären Lehre der Fachwissenschaften - die mangelnde Berücksichtigung der Tatsache, dass ein erheblicher Teil der Studierenden auf das Lehramt ausgerichtet studiert; weiter wird das Fehlen von gut ins Studium integrierten Praxisanteilen moniert, die ein Kennenlernen des Berufsfeldes als auch eine Überprüfung der Studien- und Berufsentscheidung zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums ermöglichen.

Die Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen (1997³) fasst die Kritik an den bisher üblichen Praxisstudien zusammen: Die Schulpraktika seien im Studium vielfach ein „Fremdkörper“; ihre Isolierung ergebe sich „aus dem Mangel an Vorbereitung, wissenschaftlicher Begleitung und Nachbereitung“; die für sie zur Verfügung stehende Zeit sei zu gering (ebd. S. 105). Die Kommission plädiert für eine Weiterentwicklung der Praxisstudien, weist aber darauf hin, „daß die bloße Anwesenheit von Lehramtsstudierenden in der Schule die Ziele der Praxisstudien nicht erfüllen kann“; sie nennt „Arbeitsformen, die für die Gestaltung der Praxisstudien bestimmend sein sollen“: „systematische Beobachtungen, Stützung oder Relativierung von Theorien durch Beobachtung und Tätigkeiten bis hin zu empirischen Untersuchungen, sowie Unterrichtsversuche zur Erprobung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Überprüfung didaktischer Theorien und Ansätze“ sowie „zur kritischen Analyse von Unterrichtsmedien“ (ebd. S. 104).

¹ Vgl. Perspektive: Studium zwischen Schule und Beruf – Analysen und Empfehlungen. Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Luchterhand Verlag, Neuwied 1996.

² Vgl. Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2001.

³ Neuordnung der Lehrerausbildung. Kommission zu Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen. Leske + Budrich, Opladen 1997.

Die Einführung eines Halbjahrespraktikums (HP) als neuen Baustein der Lehramtsausbildung in Bremen kann vor diesem Hintergrund als ein notwendiges Element der Reform der LehrerInnen-Bildung verstanden werden. Es muss allerdings überprüft werden, inwieweit Konzeption und Durchführungsbedingungen diesen Anspruch erfüllen können. Abgesehen davon ist der Entwurf des HP bislang nicht eingebettet in ein übergreifendes Konzept einer Reform der LehrerInnen-Bildung, das auch die Universität und die Übergänge und Anschlüsse zur zweiten Phase miteinbeziehen müsste.

Die Pilotphase des Halbjahrespraktikums (Sommersemester 2000 bis Sommersemester 2001) wird trotz einer Vielzahl von problematischen Punkten (s.u.) in der Eigenwahrnehmung der Beteiligten (Studierende, schulische MentorInnen, Hochschullehrende) als überwiegend erfolgreich eingeschätzt:

- Für die Studierenden ergab sich eine frühe Erfahrung eigener Wirksamkeit im gewählten Berufsfeld.
- Diese Erfahrungen führten durchweg zu einer gesteigerten bzw. gleichbleibend hohen Wertschätzung erziehungswissenschaftlicher Theorie für den weiteren Studienweg und die Professionalität des Lehrerberufs bei den Studierenden.
- Die Studierenden erlebten eine regelmäßige Unterstützung bei der Reflexion ihrer Schulpraxis durch die Hochschullehrenden.
- Es ergaben sich bezogen auf die Neuorientierung der LehrerInnen-Bildung positive kooperative Arbeitszusammenhänge über die Grenzen der Institutionen hinweg zwischen Universität und Schule.
- Fächerübergreifende Lern- und Studienarrangements in der Pilotphase zum HP bewährten sich.
- Bewährt hat sich außerdem, dass die Auswertung von Praxisphasen auf der Auswertungsveranstaltung gemeinsam von Studierenden, Lehrenden und MentorInnen gestaltet und durchgeführt wurde.

Zusammengefasst wird empfohlen:

- Das HP als eine in sich geschlossene Praxiseinheit in der LehrerInnen-Bildung sollte beibehalten und weiterentwickelt werden. Man kann davon ausgehen, dass die Potenziale dieses innovativen Bausteins der LehrerInnen-Bildung keineswegs ausgeschöpft sind.
- Insbesondere die in den Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15.12.2000⁴ festgelegte lange Verweildauer der Studierenden an den Praktikumsschulen hat sich für deren Lernprozesse als günstig erwiesen. Im Gegensatz zu den traditionellen Praxisanteilen in der LehrerInnen-Ausbildung ermöglicht diese Zeit eine qualitativ andere und intensivere Berührung mit schulischer Praxis und Schulalltag.
- Weiterverfolgt werden sollte auch die Einfassung der praktischen Phase durch das Vorbereitungssemester (mit zwei fachdidaktischen Veranstaltungen und einer erziehungswissenschaftlichen Veranstaltung), die beiden Begleitveranstaltungen sowie die Auswertungsveranstaltung.

⁴ Die Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15.12.2000 werden im Folgenden als "RiLi" zitiert.

- Vom Grundsatz her erscheint die Betreuung der Studierenden vor Ort durch schulische MentorInnen als günstig.
- Es empfiehlt sich eine weitere langfristige Begleitforschung unter Beteiligung der schulischen MentorInnen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Wirkung schulpraktischer Studien generell wenig erforscht ist⁵ und darüber hinaus die Effekte letztlich erst auf längere Sicht hin beurteilt werden können.

Trotz dieser positiven Wirkungsmomente sind eine Reihe von Problemfeldern zu benennen. Diese in der Evaluation empirisch erschlossenen Komplexe werden hier beschrieben und mit darauf bezogenen Empfehlungen verknüpft. Diese Empfehlungen gründen dabei zentral in den Erfahrungen der Pilotphase, sie wurden im Zusammenhang der Auswertung dieser explorativen Studie entwickelt und durch das Evaluationsteam gewichtet. Sie sollen unverzichtbare qualitätssichernde Rahmenbedingungen benennen, Hinweise auf denkbare Entwicklungsrichtungen geben sowie Überlegungen zu einer konzeptionellen und organisatorischen Weiterentwicklung des HP skizzieren. Zum Teil sind die im Folgenden genannten Bereiche nicht klar voneinander zu trennen, sondern überlagern sich unvermeidbar.

Universität und Schule

1 *Kooperation und Arbeitsteilung Universität und Schule*

Eine zentrale Ursache für eine Reihe von Problemfeldern scheint die ungeklärte und ungewohnte Arbeitsteilung zwischen Universität und Schule im Rahmen des HP als neuem Baustein in der LehrerInnen-Ausbildung zu sein. Die Verantwortung für Lehramtsausbildung der 1. Phase liegt grundsätzlich bei der Universität. Andererseits aber wird durch das HP an den Schulen und durch das Konzept der Betreuung durch schulische MentorInnen ein nicht unwichtiger Teil der Lehramtsausbildung der ersten Phase zeitweilig aus der Universität heraus verlagert. Den MentorInnen wird als nicht hierfür fortgebildeten Lehrkräften eine Verantwortung übertragen, die in ihrem Verhältnis und in der Abgrenzung zur Universität ungeklärt ist. Die Universität hat – bei weiter bestehender Verantwortung – aber auf die Tätigkeiten der Studierenden im Rahmen des HP an den Schulen sowie auf die Betreuung durch die MentorInnen wenig Einfluss und auch wenig Einsichtsmöglichkeiten. Eine geregelte Kooperation zwischen Universität und Schule gibt es bislang nicht.

Von den *MentorInnen* wurde große Unsicherheit über die Arbeitsteilung zwischen Universität und Schule in Bezug auf die Betreuung und Begleitung der Studierenden geäußert. Umfang und inhaltliche Bestimmung der MentorInnen-Tätigkeit ist in den Richtlinien für schulpraktische Studien nicht beschrieben und wird, damit es zu einer sinnvollen Arbeitsteilung zwischen Schule und Universität kommt, geklärt werden müssen. Unklarheit bestand u.a. bezüglich der Erwartungen der Universität an die MentorInnen, der Definition von Aufgaben und Arbeitsprozessen, der Bestimmung von Prioritäten, der Weisungsbefugnis der Schule den Studierenden gegenüber, der Zuständigkeit für die Klärung von Problemen an der Schule sowie der Vorbereitung der zu absolvierenden zwei Unterrichtsversuche. Eine Mentorin brachte diese Unklarheit auf den Punkt,

⁵ Vgl. Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2001, S. 58.

als sie im gemeinsamen Treffen die Frage stellte „Sind die Studierenden (im HP) in der Systematik der Uni oder in der Systematik der Schule?“.

Die *Hochschullehrenden* äußerten die Befürchtung, inwieweit die Studierenden von nicht hierfür fortgebildeten MentorInnen qualitativ ausreichend im Sinne der Intentionen des HP betreut würden. Z.T. ergab sich in der Pilotphase der Eindruck eines deutlichen Dissenses zwischen Hochschullehrenden und einzelnen MentorInnen über die Gefahr unreflektierter Praxis durch zu frühes eigenständiges und unvorbereitetes Unterrichten. Während seitens der Universität diese Gefahr problematisiert wurde, sahen einige MentorInnen im “Sprung ins kalte Wasser” der Praxis und in der Erfahrung, “dabei zu überleben”, eher eine Chance für die Erprobung des zukünftigen zentralen Aufgabenfeldes für werdende LehrerInnen.

Die *Studierenden* formulierten mehrfach, dass es für sie in der praktischen Phase schwierig gewesen sei, sowohl den Anforderungen der Universität als auch denen der Schule gerecht zu werden. Die Mehrheit der Studierenden sah sich z.T. zwischen den unterschiedlichen Anforderungen von Universität und Schule positioniert und erlebte dieses als unproduktiven Druck, da diese Anforderungen nicht optimal aufeinander abgestimmt waren.

Hier zeigt sich Klärungsbedarf, sowohl vom Grundsatz her ggfs. durch eine Festlegung von Zuständigkeiten in den Richtlinien, als auch in den konkreten Abstimmungsprozessen zwischen den das HP vorbereitenden bez. begleitenden Hochschullehrenden und der Schule bez. den MentorInnen.

Empfehlungen

- Es muss eine Kooperation zwischen Universität und Schule zur Durchführung des HP institutionalisiert werden.
- Seitens der Universität sollte ein Katalog von Qualitätsstandards hinsichtlich der Betreuung der Studierenden erarbeitet werden, der Festlegungen sowohl zu Methoden der Heranziehung der Studierenden enthält (z.B. Co-Teaching, Methoden der kleinschrittigen Einbeziehung von Studierenden beim Unterrichten) als auch zu Inhalten und Methoden der studentischen Unterrichtsversuche (z.B. Kennen lernen und Erproben verschiedener Unterrichtsformen).
- Außerdem müsste die Universität Fortbildung für die MentorInnen anbieten, dieses auch in einer wohlverstandenen Verantwortung der Universität für die MentorInnen, die hier eine wichtige Funktion als Ausbildungs-Lehrkräfte im Rahmen der ersten Phase der LehrerInnen-Ausbildung übernehmen.
- An der Universität müsste hochschuldidaktische Entwicklungsarbeit geleistet werden, da auch die Hochschullehrenden nicht auf die Anforderungen des HP vorbereitet sind und es weiter noch kein ausgewiesenes Curriculum für die HP-Lehrveranstaltungen gibt.
- Zur Realisierung dieser Aufgabenbereiche sollte unbedingt auf die Kenntnisse und Qualifikationen des LIS insbesondere aus der zweiten Phase der LehrerInnen-Ausbildung zurückgegriffen werden.
- Zur Qualitätssicherung ist zentral, dass Information und Kommunikation zwischen allen Beteiligten gesichert wird. Hierzu sollte die Universität vor Beginn der praktischen Phase, am besten noch im Verlauf des Sommersemesters, eventuell auch im Rahmen der genannten Fortbildung, die MentorInnen und Schulleitungen zu einer Informationsveranstaltung einladen u.a. zu den Themen
 - die Ziele der Richtlinien und deren Realisierung im HP (insbesondere Erweiterung der Praxisfelder im Unterschied zu den traditionellen Unterrichtseinheiten),

- Methoden der Heranziehung der Studierenden zum Unterrichten,
- Weisungsrecht der Schule gegenüber den Studierenden (RiLi 6.7),
- Formulierung von Anforderungen an die Betreuung der Studierenden,
- das Problem des Vertretungsunterrichtes (s.u.).
- Zur Sicherung der Kommunikation zwischen den Beteiligten erscheint es sinnvoll, eine Broschüre zu erstellen, die allen am HP beteiligten Personen und Institutionen konkrete Hinweise über den Ablauf des HP gibt.

2 **Organisation der Praktikumsschulen**

Eine zentrale Bedingung einer erfolgreichen Durchführung des HP liegt in der Qualität der Praktikumsschulen sowie in der rechtzeitigen Zuweisung an die Schulen: Die Richtlinien sehen vor, dass die Zuweisung *“in der Regel bis zum 31. März, spätestens aber bis zu Beginn der Sommerferien”* erfolgen soll (RiLi 6.5). In der Pilotphase war dieses aus verschiedenen untypischen Gründen (Ablehnung an Schulen, sich freiwillig an der Pilotphase zu beteiligen, Anfangsschwierigkeiten) nicht realisierbar. Aber auch im ersten flächendeckenden Durchgang war die Schulzuweisung für viele Studierende nicht bis zum 31. März geklärt. Für die Vorbereitung der praktischen Phase im Sommersemester ist es ausgesprochen problematisch, wenn die Zuweisung an Praktikumsschulen so spät erfolgt, da Schulen, Studierende und Hochschullehrende sich dann nicht bereits während des Vorbereitungssemesters, insbesondere was die Unterrichtsvorbereitung angeht, aufeinander einstellen können. Eine rechtzeitige Zuweisung an Praktikumsschulen muss auch die Benennung von MentorInnen durch die Schulen umfassen, da sich erst hieraus das konkrete Tätigkeitsfeld (Klasse der MentorInnen) ergibt. Die Bestimmung in den Richtlinien (*“6.6 Vor Beginn des Praktikums benennt die Praktikumsschule dem Praxisbüro einen Ansprechpartner für die Studierenden als Mentorin bzw. Mentor“*) erscheint zeitlich zu unbestimmt, um eine rechtzeitige Kontaktaufnahme zu ermöglichen.

Empfehlungen:

- Es sollte behördlich angeregt und unterstützt werden, dass sich Schulen im Rahmen der Ausgestaltung von Schulprofilen zu Ausbildungsschulen entwickeln. Hier würden MentorInnen-Teams kooperativ über einen längeren Zeitraum für die Betreuung von Studierenden zur Verfügung stehen und eine Kontinuität von Qualifizierung und Erfahrung anbieten können.
- Es sollte in den Richtlinien eine Zuordnung von Studierenden zu Praktikumsschulen bis zum 31. März verbindlich fest geschrieben werden.
- Sofern Studierende sich selbstinitiativ um eine Schule bemühen und die Zusicherung eines Praktikumsplatzes erhalten haben, sollte dies bei der Zuweisung berücksichtigt werden.
- Für die Benennung von MentorInnen durch die Praktikumsschulen sollte ein Zeitpunkt zu Beginn des Sommersemesters (April) festgelegt werden.
- Seitens der Universität und der Schulen muss im Interesse der Studierenden und einer optimalen Vorbereitung auf das HP eine in diesem Sinne rechtzeitige Zuweisung sichergestellt werden.

3 *Halbjahrespraktikum und Schulstufen*

Aufgrund besonderer Bedingungen in der Pilotphase (u.a. Ausrichtung der curricularen Gestaltung der Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen auf die Sek. I) fand diese nur an der Sek. I statt. Insofern liegen keine Erfahrungen mit der Durchführung des HP an zwei Schulstufen vor. Allerdings profitierte ein Student nach eigener Aussage sehr durch den selbst organisierten Kontakt zu einer anderen Stufe.

Empfehlungen

- Hierzu können noch keine Empfehlungen gegeben werden. Dieses Problem muss im Rahmen der Hauptphase untersucht werden.

4 *Beginn und Ende des Halbjahrespraktikums*

Das Team von Hochschullehrenden hatte in der Pilotphase den Beginn der universitären Begleitveranstaltung am Beginn des Schuljahres ausgerichtet (September 2001), da zu diesem Zeitpunkt die praktische Phase für die Studierenden begann. Die Lehrveranstaltungen erst zum Zeitpunkt des Vorlesungsbeginns beginnen zu lassen, hätte die Studierenden mehrere Wochen ohne Begleitung gelassen. Dieses wird vermutlich im flächendeckenden HP anders gehandhabt werden und markiert einen problematischen Punkt, der beleuchtet, dass Universität und Schule unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten gehorchen.

Empfehlungen

- Die zeitliche Lage der praktischen Phase sollte dem Zeitrahmen der Universität angepasst werden. Es wird empfohlen, das Praktikum an den Schulen am 1. Oktober beginnen und Mitte März enden zu lassen.

Das hätte den Vorteil, dass die universitäre Begleitung von Anfang an gewährleistet werden kann. Weiter würde dieses einen größeren zeitlichen Spielraum für die von der Mehrheit der Studierenden abzulegende Zwischenprüfung unmittelbar vor dem Praktikum schaffen. Ein weiterer Vorteil der vorgeschlagenen Verschiebung besteht darin, dass die Studierenden auf diese Weise in den Prozess der Zeugnisvergabe am Schulhalbjahresende und den Halbjahreswechsel eingebunden wären, und weiter die Möglichkeit besteht, dass das zweite Unterrichtsvorhaben entspannt im neuen Schulhalbjahr durchgeführt werden könnte.

5 *Anwesenheit in der Schule*

Die Richtlinien sehen vor, dass die Studierenden *“pro Woche an unterrichtlichen und schulbezogenen Tätigkeiten im zeitlichen Umfang von 20 Stunden an der zugewiesenen Schule teilnehmen”* (RiLi 4.1). Dieses hat sich in der Pilotphase aus unterschiedlichen Gründen als nur z.T. durchführbar erwiesen (ablehnende Haltung gegenüber dem HP; zu wenig Betreuungsangebote an den Schulen; zu große zeitliche Belastung durch Lehrveranstaltungen und Erwerbsarbeit). In der Hauptphase wird zu überprüfen sein, inwieweit dieser zeitliche Rahmen realistisch ist.

Empfehlungen

- In den RiLi sollte eine für das HP einzusetzende Mindest- und Maximalzeit formuliert werden: die Empfehlung liegt bei mindestens 16, höchstens 22 Stunden (mittlere wöchentliche Präsenz in der Schule). Die Anwesenheit sollte flexibel gehandhabt werden. Vorbereitungszeiten können sowohl in der Schule als auch zu Hause stattfinden. Besondere schulische Aktivitäten (z.B. Exkursionen) außerhalb der normalen Schulzeit sollten angerechnet werden.
- Die Studierenden erarbeiten (nach Absprache mit den MentorInnen) einen (wöchentlichen / monatlichen) schriftlichen Plan, aus dem ihre Anwesenheiten ersichtlich sind.

6 Belastung und Entlastung der MentorInnen

Unter den von den MentorInnen genannten problematischen Aspekten des HP überwog bei weitem das Thema der fehlenden Entlastung. Auch in Gesprächen wurde deutlich, wie zeitintensiv die Betreuung der Studierenden war. Das "Mitlaufen" der Studierenden über den ganzen Schulalltag bedeutet außerdem, dass die Betreuung zeitlich kaum eingrenzbar ist und insofern auch als ständige aktuelle Anforderung erlebt wird (Aussage eines Mentors: „Die fressen einen auf mit ihren Fragen“). Dazu kommt, dass die Betreuung sich nicht auf enge fachliche Fragen beschränkt, sondern auch den Bereich der persönlichen Eignung und persönlichen Beziehungen des Studierenden zum schulischen Umfeld mit einschließt.

Empfehlungen:

- Ein klar definierter Anspruch der MentorInnen auf Entlastung ist unbedingt erforderlich.
- Die vom Senator für Bildung und Wissenschaft während der Pilotphase im November 2000 bereits angebotene Entlastung der MentorInnen (Unterrichtsbefreiung von einer Wochenstunde für je zwei Studierende pro MentorIn während der Zeit der realen Anwesenheit der Studierenden in der Praktikumsschule) erscheint vor dem Hintergrund der beschriebenen Belastung unzureichend.
- Eine Entlastung der MentorInnen von zwei Wochenstunden Unterrichtsbefreiung für die Betreuung eines Studierenden für das Schulhalbjahr, in dem die praktische Phase stattfindet, scheint angemessen zu sein.
- Diese Entlastung schließt Zeitanteile für Kooperation und Fortbildung an der Universität mit ein.

7 Vertretungsunterricht

In der Pilotphase ergab sich, dass die Studierenden in nicht unerheblichem Ausmaß Vertretungsunterricht - z. T. in Fällen von Erkrankung von Lehrkräften - erteilt haben. Durch die Konzeption des HP im Sinne eines Hineinwachsens der Studierenden in den Schulalltag und durch die hohe Motivation der Studierenden, selbst Unterricht zu übernehmen, ist zu vermuten, dass auch in weiteren Durchläufen des HP Vertretungsunterricht von den Studierenden erteilt werden wird. Sie könnten auch durch eine entsprechende Bedarfslage an den Schulen oder Einstellung auf Seiten der MentorInnen dazu ermuntert werden.

Empfehlungen

- Die hier bestehende Ambivalenz zwischen der Möglichkeit berufsnaher positiv motivierender Erfahrung, die Studierende im Rahmen von Vertretungsunterricht machen können, und den Gefahren - Frustration durch Erfahrung von Scheitern, Verhinderung einer theoriegeleiteten, reflexiven Praxis zur Entwicklung eines professionellen Selbst - müsste insbesondere in den universitären Begleitveranstaltungen bearbeitet werden.
- Vor dem Hintergrund der geschilderten Motivationslage von Studierenden, sich im HP zu bewähren und möglichst viel Unterricht zu übernehmen, muss in ihrem Interesse von allen Beteiligten darauf geachtet werden, dass diesen Wünschen nicht leichtfertig angesichts schulischer Bedarfe und Engpässe nachgegeben wird.
- Es sollte in den Richtlinien abgesichert werden, dass die HalbjahrespraktikantInnen nicht dazu eingesetzt werden dürfen, schulische Bedarfe und Engpässe abzudecken.
- Ebenso sollte dieses Problemfeld Gegenstand der Kommunikation zwischen Universität, Schulleitungen und MentorInnen sein, um ein Verständnis für die Problematik zu entwickeln.
- Studierende sollten zu Vertretungsunterricht nur auf freiwilliger Basis herangezogen werden.
- Die Entwicklung und Bewertung von in der Praxis verwendbaren Unterrichtsmaterialien für Vertretungsunterricht sollte Gegenstand von vorbereitenden Lehrveranstaltungen sein.

8 *Vorfindbare Praxis und innovativer Anspruch*

Die Studierenden der Pilotphase formulierten eine starke Orientierung auf selbstorganisiertes gruppenbezogenes Lernen als Unterrichtsform in der Schule. Allerdings zeigte sich, dass die Studierenden sowohl den Unterricht der MentorInnen als auch den eigenen eher als Frontalunterricht einschätzten. Vergleicht man darüber hinaus die Charakterisierung des Unterrichts der MentorInnen in Abhängigkeit zum eigenen, entstand der Eindruck, dass diese beiden Einstufungen bis auf zwei Ausnahmen stark zusammenhängen. Dieses kann als Beleg dafür gelten, dass die Studierenden sich stark an den MentorInnen orientieren, was aufgrund der Beispielfunktion auch nahe liegt. Hier deutet sich ein problematischer Punkt des HP an: Es kann sein, dass die Studierenden – eine längere Zeit in die Alltagsroutine gestellt und unter Druck, unter diesen Bedingungen “zu funktionieren” – sich an Beispielen weitgehend frontal erteilten Unterrichts orientieren und die an der Universität gelernten Methoden als wenig brauchbar, da in der beobachteten Realität nicht gut zu verwenden, an die Seite schieben.

Empfehlungen

- In der Gestaltung der Seminare muss dieses Konfliktfeld, gegeben durch den äußeren Druck in Richtung Adaption vorgefundener Praxis in der Zusammenarbeit mit den Schulen thematisiert sowie in der Fortbildung der MentorInnen bearbeitet werden. Das bedeutet einerseits, den Anspruch auf die Einlassung auf die vorgefundene Praxis zu beschreiben und zu bewerten und andererseits auf die innovativen Ansprüche der Mitgestaltung von Unterricht und Schule für die Lehramtsausbildung zu orientieren.
- Die Anleitung zu Erprobung innovativer Unterrichtsformen müssen in einem von der Universität zu erarbeitenden Katalog von Qualitätsstandards für die Betreuung der Studierenden enthalten sein.

- MentorInnen sind unumgänglich diesbezüglich fortzubilden. Eine derartige Qualifizierung der MentorInnen trägt gleichzeitig zur Schulentwicklung bei.

9 *Universitäres Ausbildungskonzept*

Für das universitäre Ausbildungskonzept der LehrerInnen-Bildung gibt es bisher weder eine gemeinsame Verantwortung für die curricularen Inhalte noch ein akzeptiertes Leitbild, das etwa eine durchgehende Struktur legitimiert. Die curriculare Gestaltung des Halbjahrespraktikums (Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung) mit dem Ziel einer längerfristigen Verweildauer an der Schule, mit einer ausdrücklichen Orientierung auf andere Praxisfelder als Unterricht sowie auf Überprüfung der eigenen Berufsentscheidung erfordert allerdings die Entwicklung eines besonders auf diese Erfahrungsbereiche der Studierenden zugeschnittenen Ausbildungsgesamtkonzepts. Hochschuldidaktisch ist daher eine inhaltliche Koordination und Akzentuierung von besonderer Bedeutung: Inhalte von Erziehungswissenschaft, allgemeiner Didaktik, den Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken müssen aufeinander abgestimmt sein, im besten Fall integriert in eine handlungsanleitende und reflexive Lern- und Studienkultur, orientiert auf die von den Studierenden erfahrene Praxis von Unterricht und Schule. Die Pilotphase zeigt, dass die Studierenden stärker als in anderen Seminaren mit ihrer ganzen Person in die Lernprozesse involviert waren. Hier sind z.B. universitäre Lernorganisationen nachgefragt, die stärker auch den gruppendynamischen Prozessen und der Frage, wie man mit wem zusammenarbeiten kann, Raum geben.

Empfehlungen

- Es ist sicher zu stellen, dass die vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen eine curriculare Einheit darstellen (z.B. auf der Fächerebene), das gilt sowohl vom inhaltlichen Angebot als auch hinsichtlich der teilnehmenden Studiengruppe.
- Es erscheint dringend geboten, ein den Anforderungen des HP entsprechendes über drei Semester laufendes inhaltliches Gesamtlehrkonzept zu entwickeln und abzustimmen. Inhalte und Zielsetzungen sind dabei an im Grundstudium erworbenen Erfahrungen und Orientierungen anzuknüpfen. An der inhaltlichen Abstimmung, die auch und insbesondere priorisierte Themenschwerpunkte und Bereiche ausweist, sollten alle FächervertreterInnen beteiligt werden. Dazu gilt es geeignete Kooperations- und Leitungsstrukturen zu schaffen, die hierauf bezogen Initiativen entwickeln und entsprechend Qualität zu sichern vermögen. Aus Sicht der Evaluation in der Pilotphase erscheinen die nachstehenden Komplexe für die Entwicklung eines inhaltlichen Konzeptes als besonders relevant:
 - Instrumente, Verfahren und Orientierungen bezogen auf eine forschende Erschließung von Schulrealität;
 - Methoden und Verfahren zur Selbstevaluation und Selbstreflexion: Rolle als Noch-Nicht-LehrerIn, als Nicht-Mehr-SchülerIn;
 - Konzept der Fähigkeit zu Unterrichten, zusammengesetzt aus Teilkompetenzen, die einzeln und kleinschrittig gelernt werden können;
 - Entwicklung eines professionellen Selbstkonzeptes;
 - Widersprüche frontal organisierter Lernprozesse und selbstorganisierten Unterrichts;
 - Formen der Lernstandserhebung und Leistungsbewertung;
 - Schutz vor eigener Überforderung;
 - Forschungs- und Evaluationsmethoden und Pädagogisches Tagebuch.

- Es sollten Formen von über drei Semester orientierten Lehrveranstaltungsangeboten entwickelt und erprobt werden, in der optimalen Variante als fächerübergreifender, kerncurricular orientierter Lehrverbund, an dem sich verschiedene Fächer und die Erziehungswissenschaft mit mehreren Hochschullehrenden beteiligen, mit gemeinsam geplanten und durchgeführten Auswertungsphasen (in den angebotenen Studienmodulen der Pilotphase waren dort im Sinne eines kerncurricularen Angebots inhaltliche Fragen leitend, die für die Praxis von Schule und Schulentwicklung heute als von besonderer Bedeutung erscheinen, wie z.B. Umweltbildung und Arbeits- und Berufsorientierung). Darin eingebunden sollten auch Lehrveranstaltungen sein, die sich unmittelbar auf das professionelle Selbstkonzept richten (z.B. in Form von Trainee-Angeboten).
- Es sollten schulstandortbezogene Lernwerkstattkonzepte entwickelt und erprobt werden, in denen die jeweilige standortbezogene schulische Praxis, die Selbstorganisation des Lernens und auch die eigene Studien- und Ausbildungspraxis im Vordergrund stehen. Diese sollten von mehreren Hochschullehrenden (FachvertreterInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen) mit den MentorInnen der jeweiligen Schulstandorte und einer Gruppe von Studierenden gemeinsam organisiert und getragen werden.
- Aufgabe bleibt, das HP und das damit verbundene Lehrangebot weiterhin im Rahmen eines Gesamtkonzepts der LehrerInnen-Ausbildung und einer darin eingebundenen Lehre weiterzuentwickeln. Das gilt insbesondere hinsichtlich der Abstimmung von Grundstudium und Hauptstudium, aber auch generell hinsichtlich der Ziele und Anforderungen an eine professionalisierte LehrerInnen-Ausbildung heute.

10 Fachdidaktische Begleitung

Die Begleitung im zweiten Fach ist in den Richtlinien nicht vorgesehen (vgl. RiLi 5.2). Andererseits sollen die Studierenden im HP *“in jedem der beiden gewählten Fächer (...) eigene Unterrichtsversuche planen und durchführen”* (RiLi 3.3). In der Pilotphase war die Begleitung im zweiten Fach eher individuell (und eher zufällig, gegeben durch die Situationen der Schulen und beteiligten Hochschullehrenden) gewährleistet; sie wurde jeweils zur Hälfte im Rahmen der Universität und an der Schule geleistet. Diese Situation wurde von mehreren Studierenden als unbefriedigend empfunden. Bei einer Festlegung einer zweiten begleitenden fachdidaktischen Veranstaltung als obligatorisch entsteht andererseits das Problem, dass das HP zu viele fachdidaktische Veranstaltungen bindet und im weiteren Verlauf des Studiums kaum noch fachdidaktische Veranstaltungen besucht werden müssten. Die ursprüngliche Annahme, dass dieses Problem der fachdidaktischen Begleitung im zweiten Fach durch ein Team von Hochschullehrenden bewältigt werden könnte, hat sich selbst unter den günstigen Bedingungen der Pilotphase als schwierig erwiesen und erscheint für den Routinebetrieb nicht realisierbar. Im Rahmen der Evaluation muss dieses Problem weiter untersucht werden.

Empfehlungen

- Es ist sehr wünschenswert, dass den Studierenden je zwei fachdidaktische Veranstaltungen sowohl in der Vorbereitung als auch in der Begleitung angeboten werden. Die Studienordnungen der Fächer müssten überprüft werden, inwieweit dieser Anspruch realisierbar ist.
- Es muss organisatorisch sichergestellt sein, dass immer zwei fachdidaktische Veranstaltungen besucht werden können.

11 *Analyse, Planung und Durchführung von Unterricht*

Hier besteht Klärungsbedarf: Einerseits ist das HP als Ablösung der traditionellen Unterrichtseinheiten in den beiden gewählten Fächern gedacht. Andererseits ist der Gedanke der UEs in den RiLi nach wie vor erhalten, wenn von *“Unterrichtsversuchen in jedem der beiden gewählten Fächer”* (RiLi 3.3) gesprochen wird, die im Rahmen des HP geplant und durchgeführt werden sollen. Obwohl nicht ausdrücklich ausgeführt, ist davon auszugehen, dass es nach wie vor Aufgabe der Universität ist, Studierende bei der Planung und Durchführung dieser Unterrichtsversuche anzuleiten. Über diese Unterrichtsversuche hinaus ist aber daran gedacht, dass die Studierenden eine Lehrkraft *“durch ihren Schulalltag (begleiten)”* und im Unterricht unterstützen: *“sie übernehmen einzelne Unterrichtsbestandteile; sie planen und führen eigenen Unterricht durch; sie beteiligen sich an Aufgabenstellungen und an der Bewertung von Leistungen ...”* (RiLi 3.1 a.). Dieses läuft darauf hinaus, – und das war auch die Praxis im Rahmen der Pilotphase – dass die Studierenden weit über den Umfang der bisherigen UEs ins Unterrichten einbezogen werden bez. selbst unterrichten, und dass dieses nicht so sehr von einer Planung vorweg bestimmt wird, sondern von den aktuellen Gegebenheiten des Ablaufs des Schulalltags. Die Frage aber, wo, wann und von wem diese Unterrichtserfahrungen – also diejenigen über die beiden obligatorischen Unterrichtsversuche hinaus – mit den Studierenden vor- und nachbereitet werden sollen, ist nicht geklärt. Ohne Entlastung der MentorInnen erscheint es weitgehend ausgeschlossen, davon auszugehen, dass diese Aufgabe von den MentorInnen zusätzlich übernommen werden könnte. Umgekehrt wird es wegen der Entfernung vom Ort des Geschehens und der Kurzfristigkeit nicht möglich sein, dass diese Aufgabe ausschließlich im Rahmen der Begleitseminare bewältigt werden kann. Weiter ist nicht geklärt, in welchem Verhältnis diese ad-hoc-Erfahrungen unter der Regie der MentorInnen dann zu den an der Universität geplanten und ggfs. auch von der Universität in der Durchführung begleiteten Unterrichtsversuchen stehen. Man kann vermuten, dass der Druck des Schulalltags, der geringe zeitliche Raum für Reflexion, die mangelnde Entlastung der MentorInnen sowie deren weitgehend fehlende Fortbildung für Aufgaben der LehrerInnen-Ausbildung zu dem eher ungünstigen Ergebnis im Sinne von vielfachen unreflektierten an-hoc-Erfahrungen führen wird.

Empfehlungen:

- Studierende sollen vor Antritt des HP den Nachweis erbringen, dass sie Kompetenzen in der Analyse und Planung von Unterricht erworben haben. Neben den Fachdidaktiken sollen insbesondere auch die Erziehungswissenschaften dazu geeignete Lehrveranstaltungen anbieten.
- Im Selbstverständnis einer forschenden Unterrichtspraxis ist es erforderlich, Kriterien und Verfahren bezogen auf die Selbstevaluation der eigenen Unterrichtstätigkeit zu kennen und zu erproben, insbesondere im Hinblick auf ein verändertes Rollenverständnis von LehrerInnen (LernanregerInnen). Die vorbereitenden und begleitenden fachdidaktischen Lehrveranstaltungen des HP unterstützen hinsichtlich der jeweiligen Gegenstandsbereiche die Planung von Unterrichtsversuchen und geben Anregungen für die forschende Unterrichtspraxis der Studierenden.

- Die MentorInnen leiten die PraktikantInnen in der Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Unterrichtspraxis an. Diese Aufgabe ist besonders Gegenstand der fachdidaktischen MentorInnen-Fortbildung.

12 Hochschullehrende im Praxisfeld Schule und Unterricht

Die Zielsetzungen des Halbjahrespraktikums können nur erreicht werden, wenn die Hochschullehrenden in die Praxisfelder von Schule und Unterricht selbst intensiv mit eingebunden sind. Darauf deuten die Erfahrungen der Pilotphase hin. Die Hochschullehrenden waren hier in verschiedenen Präsenzformen im Praxisfeld des Halbjahrespraktikums beteiligt, angefangen von der Beratung und Anleitung von Unterrichtspraxis an den jeweiligen Schulstandorten bis hin zur Begleitung von einzelnen Arbeitssequenzen und Projekten an den Schulstandorten. Gelegentliche standortbezogene Seminarveranstaltungen an den Schulstandorten wurden von den Studierenden selbst begrüßt. Lehrende begleiteten verschiedene Dokumentations- und Untersuchungsphasen. Diese Präsenz ist für die Hochschullehrenden insgesamt allerdings sehr arbeits- und zeitaufwendig und in der Regel vielfach nur schwer zu realisieren. Hospitationen sind zudem nicht im Lehrdeputat vorgesehen.

Empfehlungen:

- Hochschullehrende sollten die Arbeitsprozesse und das forschende Lernen der Studierenden vor Ort begleiten.
- Hospitationen sollten als unverzichtbarer Bestandteil einer qualifizierten Betreuung im Lehrdeputat berücksichtigt werden.
- Es sollten betreute Gruppenhospitationen erprobt werden, auch um den Aufwand für die Hochschullehrenden zu effektivieren und nicht zuletzt auch eine Feedback-Kultur in der Gruppe der Studierenden einzüben.
- Weiter sollte der Einsatz von Videoaufnahmen erprobt werden, die Material für die angeleitete Reflexion im Seminar bereit stellen könnten.

13 Halbjahrespraktikum und Studienverlauf / Regelstudienzeit

Die Studierenden haben neben den Begleitveranstaltungen zum Halbjahrespraktikum nur ausnahmsweise zusätzliche Lehrveranstaltungen der Universität besucht, da sie sich mit der Tätigkeit in der Schule, der Verarbeitung ihrer Erfahrungen und den Begleitveranstaltungen nebst deren Vor- und Nachbereitung voll ausgelastet fühlten (diese Belastung wurde bei sechs der Studierenden noch dadurch verstärkt, dass sie neben Schule und Universität auch einer Erwerbsarbeit nachgehen mussten, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten). Damit scheint eine Verlängerung des Studiums um ein Semester fast unumgänglich, dies umso mehr, als die Studienordnungen der Fächer und die Planung entsprechender Lehrveranstaltungen ein Halbjahrespraktikum nicht (oder nur unzureichend) im Gesamtstudienaufbau berücksichtigten. (Ein Teil der Studierenden war bereit, dies in Kauf zu nehmen.)

Eine Einhaltung der Regelstudienzeit (acht Semester + ein Prüfungssemester) kann nur durch Reduzierung von Pflichtveranstaltungen, Nutzung von Synergieeffekten und systematischen Einbau des Halbjahrespraktikums in den Gesamtstudienverlauf erreicht werden. Alternativ müsste die Regelstudienzeit an der Universität um ein Semester verlängert werden, dies ließe sich wahr-

scheinlich nur rechtfertigen, wenn sich damit die Gesamtausbildungszeit für LehrerInnen nicht verlängerte, d. h. wenn das Halbjahrespraktikum als vorgezogener Teil des Referendariats verstanden würde, das Referendariat also auf anderthalb Jahre verkürzt würde. Dieser Lösungsweg wurde in Baden-Württemberg beschritten, allerdings liegt dort die Gestaltung und Durchführung des Halbjahrespraktikums im Wesentlichen in den Händen der Ausbildungsinstitutionen der zweiten Phase.

Der Studienrhythmus ist nach dem Halbjahrespraktikum nicht mehr identisch mit dem der übrigen Studierenden des Magister- und Diplomstudiums, die nach der Zwischen- bzw. Vordiplomprüfung weiter an der Universität studieren, ohne ein Halbjahrespraktikum absolvieren zu müssen. Ein Problem sind insbesondere die Veranstaltungen, die zweisemestrig angeboten werden. Durch die Dauer des HP über drei Semester kann es sich ergeben, dass solche Veranstaltungen erst mit größerer Verspätung angegangen werden können.

Empfehlungen

- Es ist nicht vertretbar, dass eine de facto Verlängerung des Studiums ohne offizielle Anerkennung bleibt und unter der Hand zu Lasten der Studierenden stattfindet. Die Studienordnungen für Lehramtsfächer sind zu überarbeiten, evtl. auch die Prüfungsordnungen.
- Es ist zu überprüfen, was von den Studierenden in der vorgegebenen Zeit tatsächlich geleistet werden kann, der Kanon der Anforderungen wäre entsprechend zu kürzen.
- Es ist darauf hinzuwirken, dass die für Lehramtsstudierende vorgesehene Lehrveranstaltungen auch dann und in der gedachten Reihenfolge angeboten werden, wenn die Lehramtsstudierenden das Praktikum absolviert haben.

Studierende

14 *Universitäre Lerngruppen*

Es hat sich in der Pilotphase als positiv herausgestellt, den Prozess des HP in einer *stabilen Lerngruppe* an der Universität vorzubereiten, zu begleiten und auszuwerten. Dieses hängt auch damit zusammen, dass die Studierenden stärker als in anderen Seminaren in ihren praktischen Erfahrungen, die die ganze Person berühren, in das Thema der Seminare involviert sind. Aus diesem Grund dürften auch gruppendynamische Prozesse in den HP-Seminaren von größerer Relevanz sein. Als zeitaufwendig hat sich herausgestellt, dass die Studierenden auf eine Vielzahl von Schulen verteilt waren, da hier ein zusätzlicher Kommunikationsaufwand anfiel.

Empfehlungen

- In der organisatorischen Abwicklung des HP durch die Universität sollte soweit als möglich darauf geachtet werden, dass bei der Zuordnung der Schulen bereits bestehende Arbeitszusammenhänge unter den Studierenden, was die gemeinsame Vorbereitung angeht, nicht auseinandergerissen werden.
- Es sollte darauf geachtet werden, dass pro Schule immer mehrere Studierende eingeteilt werden, um einen Austausch vor Ort zu ermöglichen.
- Bei der Planung der universitären Veranstaltungen sollte gewährleistet werden, dass Hochschullehrende, die eine Vorbereitung auf das HP durchführen, ihrer Studierenden-Gruppe auch die Begleitung sowie die Auswertung anbieten.

- Es sollten standortbezogene Lehrveranstaltungen (z.B. in Form von Lernwerkstätten) erprobt werden.
- Bereits in den vorbereitenden Veranstaltungen sollten sich die einer Schule zugewiesenen Studierenden zu festen Gruppen zusammen schließen und gemeinsam ihre EW-Seminare besuchen.

15 Probleme der Studierenden als Lehrende

Für die Studierenden ergibt sich im HP ein Rollenkonflikt: Als Lernende sollen sie zu einem relativ frühen Zeitpunkt ihres Studiums den SchülerInnen gegenüber zumindest zeitweise bereits in die LehrerInnen-Rolle schlüpfen. Die Studierenden waren in der Pilotphase im Schulalltag fast durchweg mit allen Rechten (inkl. Disziplinargewalt) den SchülerInnen gegenüber ausgestattet. Einerseits also ausgestattet mit den Befugnissen einer Lehrkraft als Voraussetzung für zeitweilig eigenverantwortlich durchgeführten Unterricht mit Lernkontrollen, Pausenüberwachung etc., andererseits aber *“Noch-Nicht-Lehrer”* und im Rahmen der Universität wieder Lernende. Es erwies sich z. T. als schwierig für die Studierenden, im Rahmen der universitären Begleitveranstaltungen wieder auf die Rolle des Lernenden umzuschalten.

Die hohe Zustimmung der Studierenden zu Items, die Angst vor Kontrollverlust in der Konfrontation mit der Klasse formulieren, zeigt eine entsprechende Sorge, sich in dem so abgesteckten Feld zu behaupten. Sie zeigen dem gegenüber vielfach eine Neigung, sich ausschließlich auf Fragen der Disziplin zu konzentrieren.

Empfehlungen:

- Diese Thematik (LehrerInnen-Rolle heute, Probleme des Wechsels der Seiten – vom Schüler zum Lehrer etc.) sollte in den einführenden erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen thematisiert und theoretisch bearbeitet werden.
- Da sich aus Angst vor Kontroll- bzw. Autoritätsverlust die Neigung zu stark reglementierter Unterrichtsführung ergibt, sollte dieses Thema ausdrücklich Gegenstand der universitären HP-Seminare sein.
- Diese Problematik sollte auch Gegenstand von universitären Trainee-Veranstaltungen für BerufsanfängerInnen im Lehramt sein.

16 Unterrichtsorientierung der Studierenden

Die meisten der Pilot-Studierenden zeigten einen großen Wunsch, möglichst schnell eigenständig zu unterrichten, sich selbst als Lehrende zu erproben, die Situation in der Klasse allein zu meistern. Dieses erschien von unterschiedlichen Motiven geleitet zu werden: dem Bedürfnis, möglichst schnell aus der Rolle des Noch-Nicht-Lehrenden den SchülerInnen gegenüber heraus zu kommen; zu zeigen, was man schon kann; den Mentor / die Mentorin zu entlasten; das Gefühl der Blamage, wenn man Unterstützung holt. Der starken Orientierung zu Unterrichten wurde von den MentorInnen z. T. zu wenig entgegengewirkt, sie wurde eher noch aufgrund des eigenen Rollen- und Berufsverständnisses verstärkt.

Empfehlungen

- Die Gefahr von überhöhten Erwartungen bei den Studierenden sollte in den das HP vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltungen thematisiert werden. Es geht hierbei vor allem darum, ein Verständnis für den Prozess des Unterrichten-Lernens zu wecken, der sinnvoll nur kleinschrittig und durch die Übernahme, Erprobung von Teilaufgaben sowie der Reflexion der Durchführung zu bewerkstelligen ist.
- Hochschullehrende und MentorInnen sollen verstärkt vermitteln, dass erste Unterrichtskompetenz nur *ein* Anspruch des HP ist.

17 Rückmeldung an Studierende durch die Schule

Die Pilotphase hat gezeigt, dass es für die Studierenden außerordentlich wichtig ist, eine persönliche Rückmeldung über ihre Tätigkeit im Praxissemester zu erhalten, die über das tägliche aktuelle Feedback hinaus geht und auch die Frage nach der Eignung für den LehrerInnen-Beruf berührt. Aufgrund der täglichen Erfahrung mit den Studierenden wäre dieses eine Aufgabe der MentorInnen. Da eine solche Rückmeldung eine sensible Angelegenheit ist – insbesondere, wenn Kritik angebracht oder Zweifel an einer Eignung aufgekommen sind – müssen für die MentorInnen Hinweise erarbeitet werden, in welcher Form sie hiermit umgehen können.

Empfehlungen

- Die Richtlinien sollten um den Punkt erweitert werden, dass die Praktikumschulen bzw. die mit der Betreuung beauftragten MentorInnen am Ende des HP für den einzelnen Studierenden eine schriftliche Beurteilung abgeben sollen.
- Diese Beurteilung sollte der persönlichen Orientierung des Studierenden dienen, Hilfe zur Selbstevaluation geben und zum Aufbau einer Feedback-Kultur beitragen.
- Die Beurteilung sollte von den Studierenden nicht im Rahmen der Anerkennung des HP vorgelegt werden müssen.
- Diese Beurteilungstätigkeit muss Gegenstand der Fortbildung der MentorInnen zu Ausbildungs-Lehrkräften sein.

18 Praktikumstagebuch / -bericht

Klärungsbedürftig erscheint der Charakter des schriftlichen Berichtes, den die Studierenden über ihr HP erstellen müssen. In den Richtlinien wird von einem "Praktikumsbericht in Form eines pädagogischen Tagebuchs" (RiLi 5.4) gesprochen, was suggeriert, dass der abzugebende Bericht Tagebuchcharakter haben soll. Die Aufforderung in der Pilotphase, persönliche Erfahrungen im Sinne eines Tagebuchs zu notieren und in den Seminaren zur Diskussion zu stellen, löste allerdings Widerstände aus. Auch wurde bemängelt, es könnten hier schutzwürdige Belange z. B. von SchülerInnen betroffen sein. Weiter erwies es sich – trotz erfolgter Anregungen im Vorbereitungsseminar für die Studierenden als schwierig, ihre Erfahrungen im Schulalltag noch während der praktischen Phase auf eine reflektierte Ebene zu heben. In der Vielfältigkeit der Praxisfelder ergaben sich weder Raum noch Kriterien für Innehalten und Reflexion von selbst.

Es hat sich auch als nicht praktikabel erwiesen, den Praktikumsbericht bis zur Auswertungsveranstaltung fertig zu stellen (so vorgesehen in den Richtlinien, 5.4), sofern diese unmittelbar und in einem Block – wie in der Pilotphase - an die praktische Phase in der Schule anschließt. Zum

einen lassen die Belastungen durch das laufende HP wenig Zeit zum Schreiben, zum anderen zeigte sich, dass gerade das Auswertungsseminar Reflexionsebenen und Theoriebezüge sowie notwendige Gliederungshilfen geben konnte. Dieses mag bei einer anderen zeitlichen Planung (Auswertungsveranstaltung zu einem späteren Zeitpunkt oder als Veranstaltung über das ganze Sommersemester) und einer Erarbeitung der Gestaltung des Berichtes bereits in der Begleitveranstaltung anders zu handhaben sein. Eine “fortlaufende, das gesamte Praktikum umfassende Darstellung des Verlaufs”, wie in den Richtlinien in 5.4.a als Teil des Praktikumsberichtes gefordert, ließ sich nicht realisieren. Stattdessen erschien die exemplarische Darstellung und Reflexion ausgesuchter Erfahrungen sinnvoller zu sein. Die ansonsten in 5.4 genannten Inhalte erscheinen dagegen als praktikabel.

Empfehlungen

- Um Missverständnisse über den Charakter des Berichtes zu vermeiden, sollte die Formulierung in den Richtlinien geändert werden; es könnte in 5.4 in etwa heißen: “Die Studierenden müssen einen Praktikumsbericht auf der Basis erfahrungsnaher persönlicher Notizen (pädagogisches Tagebuch) anfertigen”.
- Das pädagogische Tagebuch sollte in der Verfügung der Studierenden bleiben und nicht vorgelegt werden müssen.
- Zu den Inhalten des abzugebenden Berichtes sollte festgelegt werden: Rahmenbedingungen der Schule, eine tabellarische Übersicht über den Verlauf des Praktikums; eine exemplarische detaillierte Darstellung und erziehungswissenschaftliche Reflexion ausgesuchter Erfahrungen; Darstellung der Planung, Durchführung und Reflexion der Unterrichtsvorhaben in beiden Fächern.
- Anregungen, wie ein pädagogisches Tagebuch geführt werden kann, sowie die Gestaltung und der Charakter des Praxisberichtes sollten bereits im erziehungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminar verbindlich angesprochen und geklärt werden, sowie Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Begleitseminars sein.
- Die Studierenden sollten dazu angeregt werden, den Praktikumsbericht als Instrument für eine individuelle Schwerpunktsetzung ihrer Praxisreflexion zu verwenden.
- In den Richtlinien sollte den Hochschullehrenden freigestellt werden, den Zeitpunkt (zur Auswertungsveranstaltung oder danach) festzulegen, zu dem der Praktikumsbericht abgegeben werden soll. Allerdings müsste eine Endfrist (Ende September) festgelegt werden.
- Die Studierenden sollten einen Anspruch auf eine Rückmeldung zu ihrem Praktikumsbericht durch die Hochschullehrenden haben.
- Der Praktikumsbericht soll von den Veranstaltenden (möglichst Doz.-Teams) des besuchten Auswertungsseminars bewertet werden.
- In der Lehrveranstaltungsplanung sollte von Anfang an vorgesehen werden, wo die Studierenden ihr Auswertungsseminar machen können (insbesondere, damit die Gestaltung und die Anforderungen an den Praxisbericht mit den Lehrenden rechtzeitig abgestimmt werden können).

19 *Beratung von Studierenden*

Fast einhellig bejahten die Studierenden die Notwendigkeit einer universitären Beratungsinstitution für Lehramtsstudierende hinsichtlich Studienentscheidung, Erfahrungen im HP und Studienablauf. Ebenso einhellig betonten sie, eine solche Beratungsstelle selber ggfs. zu nutzen.

Die Dringlichkeit von Zeit und Raum für Beratung und Begleitung des Prozesses, in dem Lehramtsstudierende sich befinden, wurde besonders auch in den intensiven Gesprächen in und am Rande der Seminare deutlich. Hier könnte auch der – vertrauliche – Ort dafür sein, über die Beurteilung durch die Schule / MentorInnen zu sprechen.

Empfehlungen

- Es sollte im Rahmen der Universität für Lehramtsstudierende eine Beratung implementiert werden, die vertraulich und personell unabhängig von Stellen arbeitet, die mit Fragen der Anerkennung des HP bzw. von Leistungsnachweisen befasst sind. Hier sollten MitarbeiterInnen tätig sein, die über Erfahrungen in Beratung und Supervision verfügen.
- Beratung sollte hier verstanden werden als Unterstützung zur Selbstevaluation hinsichtlich der Dimensionen Eignung für den LehrerInnen-Beruf, der dazu erforderlichen psychischen Dispositionen und Kompetenzen (Selbstwertgefühl, Kommunikationsfähigkeiten etc.) sowie der weiteren Studienwegsplanung nach dem HP.
- Weiter müsste für eine entsprechend einschlägige Beratungsqualifikation auch bei den MentorInnen gesorgt werden. Dieses sollte Gegenstand der genannten Fortbildung der MentorInnen sein.
- Die Benennung der Notwendigkeit von ausbildungsbegleitender einschlägiger Beratung von Studierenden hinsichtlich von Eignung, Studienwahlentscheidung etc. müsste im Rahmen der Überarbeitung der Studienordnungen der Fächer berücksichtigt werden.

1 Gegenstand der Pilotstudie

Hannelore Schwedes

Die Studie bezieht sich auf die Erprobung eines **studienintegrierten** Halbjahrespraktikums (HP), das vom SS 2000 – SS 2001 erprobt, organisiert und über einen interdisziplinären Lehrveranstaltungsverbund begleitet wurde. Die Studie untersucht insbesondere die Rahmenbedingungen zur Einführung des Halbjahresschulpraktikums als Regelstudienelement der Lehrerbildung im Land Bremen gemäß der im Dezember 1999 erlassenen neuen LPO und den Richtlinien für schulpraktische Studien⁶, die im SS 2000 beschlossen wurden. Erstmals verpflichtend ist das Halbjahrespraktikum für Studierende, die ihr Studium im WS 1999/2000 begonnen haben, für sie begannen im SS 2001 Vorbereitungsveranstaltungen, im WS 2001/2002) folgten die Durchführung an den Schulen und die Begleitveranstaltungen und daran anschließend eine Auswerteveranstaltung.

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf die Durchführung des HP mit einer Kohorte von **freiwilligen Studierenden**, die sich bereit erklärt haben, ein Jahr vor der verpflichtenden Durchführung am HP teilzunehmen und es zu erproben. Für die Studierenden wurde das Halbjahrespraktikum als EGW-Projekt organisiert, so dass die erbrachten Studienleistungen im Rahmen der alten LPO anerkannt werden konnten.

Die verpflichtende Einführung des Halbjahrespraktikums mit der neuen LPO wurde von allen Beteiligten (Universität, Studierende, Dozenten, Schulen, GEW, und dem LIS) als ein Oktroy verstanden und erzeugte vielfältigen politischen Widerstand, der sich in offenen Protesten, Resolutionen, Boykottandrohungen oder passivem Widerstand (nur auf genaue Anweisungen handeln) ausdrückte. Während es über die übrigen Paragraphen der LPO in der Universität eine lange und breite Diskussion gegeben hatte und alle Fachbereiche um Stellungnahmen gebeten wurden, erschien das HP, - zu dem mit Vertretern von Universität, LIS und Behörde lediglich ein Diskussionspapier erstellt worden war, - sozusagen über Nacht als verpflichtender Bestandteil des Lehramtsstudiums in der LPO. Mit dem Widerstand gegen das HP und der daraus resultierenden Belastung und Verunsicherung hatten auch die Studierenden und Dozenten, die sich an der Piloterprobung des HP beteiligten, zu kämpfen.

Die Einführung des HP könnte als ein Ansatzpunkt verstanden werden für die dringend notwendige, nicht nur organisatorische Neuordnung und Reform der Lehrerbildung. Dafür müssten jedoch von allen Beteiligten erhebliche Anstrengungen erbracht werden, nicht zuletzt erhöhte finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Der vorliegende Bericht mit seiner Auswertung des ersten Durchgangs durch das HP versteht sich dennoch (im Rahmen seiner begrenzten Möglichkeiten) als ein Beitrag zu der dringend notwendigen Reformdiskussion.

Der Bericht soll allerdings in erster Linie Anhaltspunkte für eine verbesserte organisatorische und inhaltliche Durchführung der folgenden Durchgänge durch das HP bereitstellen. Insbesondere sollen die Richtlinien für schulpraktische Studien unter die Lupe genommen und die dort für das HP formulierten Ziele auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft werden.

⁶ s. Dokumentarischer Anhang

In dem Evaluations-Bericht werden die hochschuldidaktischen Fragestellungen der Vorbereitung, Begleitung und Auswertung dieses Schulpraktikums nur am Rande gestreift und nur insofern aufgegriffen, als sie die Organisationsstruktur des Lehrangebotes betreffen, da das für die Pilotphase entwickelte universitäre Konzept einen innovativen, fächerintegrierenden Ansatz für das SI-Lehrer-Studium im Auge hatte und zwingend ein Hochschullehrer-Team brauchte, das aufeinander abgestimmt das Projekt Halbjahrespraktikum durchführte. Diese Randbedingungen sind für die Universität insgesamt jedoch vermutlich nicht umzusetzen. Außerdem strebt der überwiegende Teil der Studierenden einen Studienabschluss für die Sekundarstufe II an, so dass ein SI-Konzept für sie nur bedingt passt. Das Konzept der universitären Lehrveranstaltungen wird dennoch im folgenden Kapitel vorgestellt, da die Studierenden und die Schulen ja mit diesem Konzept konfrontiert waren und dieses Konzept damit zumindest implizit in die Evaluation des HP eingeht.

Das in der LPO (Dez.1999) eingeführte HP ist ein in dieser Form völlig neues Studienelement, das sich auch nicht an Vorbildern orientieren kann. Es gab einen von E. Glumpler in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Pilotversuch HP für Primarstufenstudierende und eine Diskussion in der BLK und einigen Bundesländern, ob ein verlängertes Schulpraktikum in die Lehrerausbildung eingeführt und ob dieses auf das Referendariat angerechnet werden sollte. NRW und Hessen haben von der Idee eines HP wieder Abstand genommen, in Baden-Württemberg wurde es im März 2001 verbindlich für die Gymnasiallehrer eingeführt. Es wird dort auf das Referendariat angerechnet, es dauert 13 Wochen im Block, kann aber auf begründeten Antrag hin in zwei Teilen in aufeinanderfolgenden Semesterferien absolviert werden und wird „unter professioneller Begleitung von Schulen, Staatlichen Seminaren für Schulpädagogik und soweit möglich von Universitäten und Hochschulen“ begleitet. Es soll gegen Ende des Grundstudiums (nach dem 3. oder 4. Semester) durchgeführt werden, die ersten Studierenden werden dieses Praktikum im WS 2002/03 absolvieren.

Es gibt natürlich seit langem das Referendariat und es gibt herkömmliche Schulpraktika von 4 – 6 Wochen Dauer (in der Regel in der vorlesungsfreien Zeit) und es gibt Unterrichtsversuche von Studierenden, die häufig im Rahmen dieser Praktika durchgeführt werden. Dabei wird die Planung des Unterrichts häufig in der Universität angeleitet, oft mit innovativen Inhalten oder Methoden. Unterrichtseinheiten wurden bislang auch an der Universität Bremen meist im Rahmen von Projekten und unter starker Beteiligung der Fachdidaktiken entwickelt. Die Studierenden mussten in jedem ihrer Fächer eine Unterrichtseinheit von 3 – 6 Wochen durchführen und eine schriftliche Ausarbeitung über Planung, Durchführung und Auswertung (in der Regel als Gruppenarbeit) abliefern. In der Schule anwesend waren die Studierenden allerdings nur, um ihren geplanten Unterricht durchzuführen einschließlich der dazu nötigen Absprachen.

Während des Halbjahrespraktikums sind die Studierenden nun jedoch nach Maßgabe der Richtlinien für schulpraktische Studien 20 Wochen lang mindestens 20 Stunden pro Woche in der Schule. Als Termin für die Durchführung des HP wurde in der LPO das fünfte Semester festgesetzt, nach dem Grundstudium und der Zwischenprüfung vor dem Hauptstudium. Das HP wird nicht auf das Referendariat angerechnet und seine Durchführung soll nicht zu einer Verlängerung der Studienzeit führen. Das Halbjahrespraktikum wird damit als Teil des Studiums angesehen und es muss folgerichtig andere, bisherige Studieninhalte ersetzen.

Die Verantwortung für das Halbjahrespraktikum liegt nun zwar bei der Universität, über große Teile der tatsächlichen Tätigkeiten von PraktikantInnen hat die Universität jedoch weder Einfluss noch Einsichtsmöglichkeiten. Regelmäßige Kooperationen zwischen Schule und Universität gibt es nicht. Die Anleitung von PraktikantInnen im Alltagsgeschäft der Schule soll von dafür weder fortgebildeten noch (hinreichend) entlasteten LehrerInnen vorgenommen werden. (Die Proteste der Schulen und LehrerInnenkollegien richtete sich vor allem gegen die Zuweisung dieser neuen Mentoren-Aufgabe ohne eine ausreichende zeitliche Stundenentlastung). Die Belastung der MentorInnen durch die Betreuung der PraktikantInnen war also zu erheben und es sollte geprüft werden, ob Praktikanten auch entlastende Funktionen für die betreuenden Mentorinnen wahrnehmen können. Außerdem waren das Ausmaß, Art und Qualität der Betreuung zu evaluieren.

2 Konzept der Evaluation der Pilotphase

Hannelore Schwedes

Die Studie untersucht die Rahmenbedingungen zur Einführungen des Halbjahresschulpraktikums als Regelstudienelement der Lehrerausbildung im Land Bremen. In die Untersuchung eingeschlossen sind sowohl die erforderlichen hochschuldidaktischen und hochschulbezogenen organisatorischen Fragestellungen der Vorbereitung, Begleitung und Auswertung dieses Schulpraktikums als auch insbesondere jene der schulischen Rahmenbedingungen und Organisation unter Berücksichtigung der erforderlichen Qualifizierungen, Weiterbildungsbedarfe und Gestaltungsalternativen.

Angelegt als explorative Studie versteht sich der Bericht als bestimmt von dem Anspruch einer prozessbegleitenden Evaluation im Sinne des Aktionsforschungsansatzes, der sehr verschiedene Instrumente qualitativer aber auch quantitativer empirischer Sozialforschung mit einbezieht und dabei die Sichtweise der beteiligten Personen (HochschullehrerInnen, Lehrende, Schulleitungen, Studierende, MentorInnen), insbesondere die Erwartungen, Erfahrungen und Lernergebnisse der Studierenden, zur Geltung kommen lassen will.

Insgesamt muss festgestellt werden, dass alle Beteiligten mit dem Halbjahrespraktikum Neuland betreten. Das Zusammenspiel mehrerer Institutionen und der ihnen angehörenden Personen war zu erproben und es waren Regeln dafür zu finden bzw. Absprachen dafür zu treffen. Kommunikation mit den Schulen und MentorInnen war zu pflegen. Inhalte der Vorbereitungs-, Begleit- und Auswerteveranstaltung mussten neu konzipiert werden. Bedürfnisse der Studierenden, die sich aus der Konfrontation mit der Schulrealität ergaben, mussten aufgegriffen werden. Für die PraktikantInnen mussten in der Schule sinnvolle Tätigkeiten gefunden werden, die MentorInnen waren gefordert PraktikantInnen anzuleiten und sie bei deren eigenen Ideen und Initiativen zu unterstützen. Schulleiter waren involviert, MentorInnen zu finden und für eine freundliche Aufnahme der PraktikantInnen im Schulkollegium einzutreten. Alle diese Anstrengungen sollten schließlich dem Ziel dienen, einen wesentlichen Beitrag zur beruflichen Ausbildung von Lehramtsstudierenden zu liefern.

Orientiert an den Problemlagen des Halbjahrespraktikums und seinen Zielen sowie an den Fragen, die eine künftige, flächendeckende Durchführung des HP mit sich bringen wird, wurde das Pilotprojekt unter den folgenden fünf Hauptgesichtspunkten evaluiert:

1. Durchführung des HP an den Schulen
2. Durchführung des HP an der Universität
3. Lernfortschritte der Studierenden
4. Bedeutung des HP für den Studienverlauf
5. Realisierbarkeit der Ziele des HP

Die genannten Evaluationsbereiche erforderten, dass alle an der Planung, Durchführung und Auswertung des HP Beteiligten (Studierende, MentorInnen, SchülerInnen, Schulleitungen, HochschullehrerInnen, VerwaltungsmitarbeiterInnen) bezüglich ihrer Erfahrungen mit dem Halbjahrespraktikum befragt wurden. Thematisiert wurden die organisatorischen Rahmenbedingungen, der reale Zeitaufwand aller Beteiligten, positive und negative Erfahrungen im Rahmen des Schulpraktikums, die Art der Zeitnutzung durch die PraktikantInnen, der Gewinn und die Lernerfahrungen aller Beteiligten durch das HP sowie Verbesserungsvorschläge für einen nächsten Durchgang durch das HP. Der Schwerpunkt der Erhebungen richtete sich jedoch auf die Erwartungen, Erfahrungen und Lernergebnisse der Studierenden sowie der MentorInnen in den beteiligten Schulen.

Die gewünschten Informationen wurden gewonnen durch:

- mündliche (teilweise auch schriftliche) Befragungen (MentorInnen, Schulleitungen, HL)
- halbstrukturierte Interviews (Studierende)
- Sitzungsprotokolle (LV, Mentorentreffen, HL-Treffen)
- Beobachtungen im Feld (Schulen, Lehrerkollegien, Universität, Gremien, HL)
- sowie eine Fragebogenerhebung unter den Studierenden

Der Fragebogen für die Studierenden war neben seiner Evaluationsfunktion für das Pilotprojekt so angelegt, dass er auch für die kommenden, verpflichtenden, „flächendeckenden“ Durchgänge des HP als Evaluationsinstrument eingesetzt werden kann und daher die entscheidenden zu erfragenden Bereiche abdeckt. Sein Einsatz im Pilotprojekt ist somit zugleich ein Test für die Einsetzbarkeit dieses Fragebogens und liefert Hinweise für seine mögliche Überarbeitung.

Im Anhang sind u.a. die eingesetzten Instrumente aufgeführt:

- Fragebogen für Studierende
- Fragen an die Mentoren
- Fragen an die Schulleitungen
- Dokumente zum Halbjahrespraktikum

Die fünf Hauptperspektiven, unter denen die Evaluation der Pilot-Phase des HP durchgeführt wurde, werden im Folgenden durch konkrete Fragestellungen weiter erläutert und spezifiziert:

1. Die Durchführung des HP an den Schulen
 - a. Wie verlief Kontakt und Aufnahme der Studierenden an den Schulen?
 - b. Welche Wünsche hatten die Studierenden in Bezug auf das HP? Haben sich diese Wünsche erfüllt?
 - c. Wie verlief die Betreuung der Studierenden durch die MentorInnen (äußerer Rahmen und Inhalte)?
 - d. Wie groß war der Zeitaufwand der MentorInnen für die Betreuung?
 - e. Wie zufrieden waren die Studierenden mit der Betreuung durch die MentorInnen?
 - f. Was waren die Erwartungen, Befürchtungen der MentorInnen?
 - g. Wie fand eine Entlastung der MentorInnen statt?
 - h. Welche Erwartungen hatten die Schulleiter hinsichtlich Gewinn oder Problemen durch das HP für die Schule?
 - i. Welche Vorstellungen hatten die Schulleiter hinsichtlich der Notwendigkeit einer Entlastung der MentorInnen?
 - j. Wurde das Kollegium als unterstützend empfunden?

2. Die Durchführung des HP an der Universität
 - a. Konnten die Studierenden die das HP vorbereitenden Veranstaltungen für ihr HP nutzen?
 - b. Konnten die Studierenden die das HP begleitenden Veranstaltungen für ihr HP nutzen?
 - c. Nahmen die Studierenden an weiteren universitären Veranstaltungen parallel zum HP teil?
 - d. War das Praxistagebuch bez. der Praktikumsbericht Inhalt der Lehrveranstaltungen?
 - e. Wurden eigene praktische Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen reflektiert?
 - f. Wie erfuhren die Studierenden eine Betreuung im zweiten Fach?
 - g. Wie sind die Praktikumsberichte gestaltet?

3. Lernfortschritte der Studierenden
 - a. Wie schätzen die Studierenden die Entwicklung ihrer Kompetenzen durch das HP ein?
 - b. Welche Unterrichtsmethoden haben die Studierenden kennen gelernt?
 - c. Wie schätzen die Studierenden ihren eigenen Unterricht hinsichtlich der Dimension Frontalunterricht vs. selbstorganisierter Unterricht ein?
 - d. Wie schätzen die Studierenden den MentorInnen-Unterricht hinsichtlich der Dimension Frontalunterricht vs. selbstorganisierter Unterricht ein?
 - e. Wie reflektieren die Studierenden durch das HP deutlicher gewordene eigene Schwächen/Stärken?
 - f. Welche Praxiserfahrungen haben die Studierenden im HP über Unterrichten hinaus gemacht?
 - g. Haben die Studierenden Praxiserfahrungen über Unterricht hinaus als Bereicherung erlebt?

4. Die Bedeutung des HP für den Studienverlauf
 - a. Wurde das HP vor oder nach der Zwischenprüfung absolviert?
 - b. Führt das HP zu einer Überprüfung der eigenen Studienwahlentscheidung?
 - c. Festigte sich für die Studierenden die Entscheidung, LehrerIn werden zu wollen?
 - d. Planen die Studierenden, das Referendariat zu absolvieren?
 - e. Wollen die Studierenden aufgrund ihrer Erfahrungen im HP ihre Studienschwerpunkte verändern?
 - f. Vergrößerte oder verkleinerte sich für die Studierenden der Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie?

5. Die Realisierbarkeit der Ziele des HP (Richtlinien, erweiterte Praxiserfahrungen)
 - a. Haben die Studierenden in den von den RiLi vorgesehenen Praxisfeldern Erfahrungen an ihrer Schule machen können?
 - b. Wie ist die Akzeptanz der Ziele des HP hinsichtlich erweiterter Praxisfelder an den Schulen?
 - c. Ist das HP im Vergleich zu den traditionellen UEs geeigneter, Studierenden frühzeitig eine realistische Vorstellung vom Lehrerberuf zu vermitteln?
 - d. Hat das HP im Vergleich zu den traditionellen UEs Nachteile in Bezug auf die Vermittlung reflektierter Unterrichtserfahrungen?

- e. Ist die vorgesehene Anwesenheit (20 WoStd. über 20 Wochen) der Studierenden an den Schulen realistisch und sinnvoll?
- f. Wie kann im Interesse einer Realisierung der Ziele der Richtlinien die Vorbereitung und Anleitung der MentorInnen sowie eine Qualitätskontrolle der Betreuung der Studierenden gewährleistet werden?

3 Curriculares Konzept der Pilotphase

Rolf Oberliesen

Grundannahmen der curricularen Gestaltung

Die curriculare Gestaltung des Pilotprojektes studienintegriertes Halbjahrespraktikum folgte insbesondere folgenden Grundannahmen, die sich wesentlich mit dem Anspruch an eine reformierte Lehrerbildung mit der Perspektive einer neuen Professionalisierung auf ein verändertes berufliches Praxisfeld von Schule und Unterricht ergeben:

1. Integratives stufenbezogenes Ausbildungskonzept

In bisheriger Ausbildungspraxis für LehrerInnen stehen wissenschaftliche Studieneinheiten und schulpraktische Studien weitgehend nebeneinander, die fachdidaktischen Studien häufig missverstanden als Unterrichtstechnologie, ohne Bezug zu den realen Lernsituationen gegenwärtiger unterrichtlicher Praxis. In der zukünftigen Schule wird demgegenüber die Lern- und Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen für die Gestaltung von Lernkulturen eine zunehmende Bedeutung erhalten. Ein Zukunftsmodell von Lehrerausbildung, das dem gerecht werden will, muss sich an einem integrierten Bildungskonzept orientieren, das die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis zur Ausgestaltung dieses Zusammenhangs benutzt und zudem eine Altersstufenorientierung als konstitutives Moment vorsehen. Das Pilotprojekt versucht sich in seiner curricularen Gestaltung daher weitgehend an der Leitidee einer integrierten Lehrerausbildung zu orientieren. Es wird curricular und organisatorisch eingebunden in ein Gesamtstudium, mit einem Altersstufen-spezifischen Bezug (Sekundarstufe I). Zwei Altersstufen-spezifische Studienmodulangebote sollen einerseits den Bezug zur Lebenssituation der Heranwachsenden sicherstellen, zum anderen aber auch zugleich die damit verbundenen spezifischen Bedingungen einer hier geltenden Lernkultur (mit ihren pädagogischen und didaktischen Problemfeldern) zugänglich machen.

2. Integrierte hochschuldidaktische Gestaltung – veränderte Lernkultur

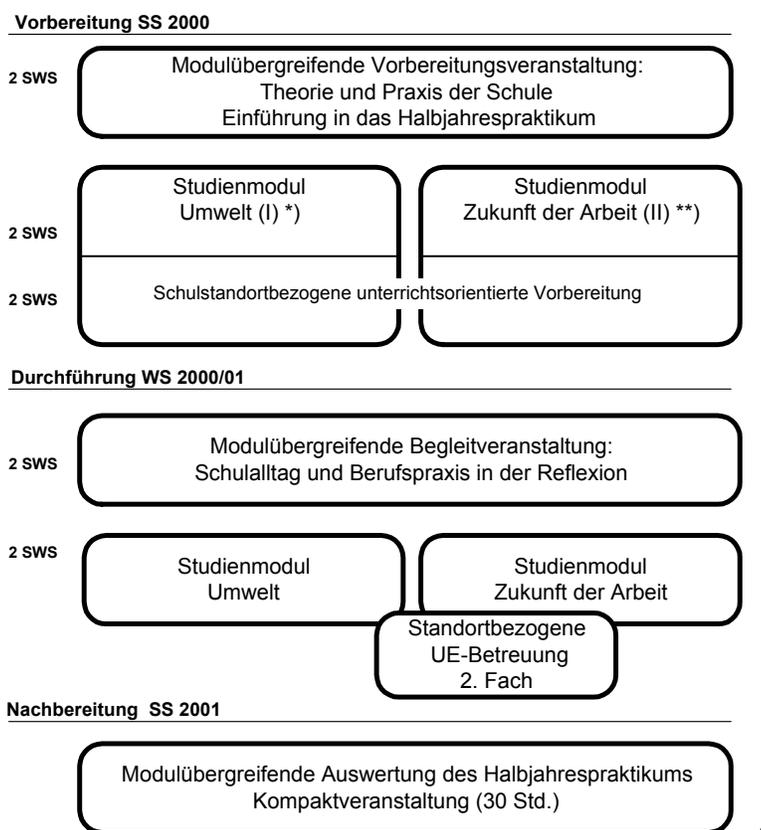
Eine an der veränderten Berufstätigkeit orientierte Lehrerausbildung hat von der Vorstellung auszugehen, dass zukünftig vermehrt eine Profession von LehrerInnen gefordert ist, die sich auf die Entwicklung und Herausbildung von Lernkultur (nicht Implementierung von Lernkultur!) in jeweils vorfindbaren konkreten Situationen von Lernenden richtet. Nicht zuletzt hier ist in der Ausbildung auch die gesamte LehrerInnenpersönlichkeit gefragt, als Subjekt und Objekt des Geschehens. Dies stellt neue Anforderungen auch an die Hochschuldidaktik, die sich heute als das zentrale Paradigma für eine Revision der Lehrerbildung darstellen muss. Das erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und eingeschlossen das fachdidaktische Studium muss sich in der Weise auf die künftige Berufspraxis richten, dass erheblich über „Wissen“ um berufspraktisches Handeln hinausgeht.

Das Pilotprojekt studienintegriertes Halbjahrespraktikum versteht sich auch und insbesondere als Modell für Lernprozesse, die nicht nur hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Gegenstandes praxisbezogen sind, sondern auch hinsichtlich ihrer Funktion als Modelle von Lernprozessen. Im Mittelpunkt stehen hier Lehrveranstaltungen mit dem Charakter von pädagogischen Werkstätten, in denen Lehrende und Studierende sich gemeinsam um didaktische Arrangements bemühen und die damit einhergehenden Planungs- und Revisionsprozesse dem wissenschaftlichen Diskurs öff-

nen. So wird wissenschaftliches Lernen und Denken praxisrelevant. Begleitende Lehrveranstaltungen werden hier zugleich zu didaktischen bzw. pädagogischen Erfahrungsfeldern zwischen den Disziplinen. Über alternativ wählbare inhaltlich akzentuierte Studienmodule, moderiert durch eine Team von ErziehungswissenschaftlerInnen, FachdidaktikerInnen und PraxislehrerInnen, öffnen sich Fächergrenzen überschreitende Erfahrungsfelder. In über drei Semestern stabile Studiengruppen werden auch Methoden des sozialen Lernens, der Beratung, des Umgangs mit neuen Medien, der Gesprächsführung erlernt, als wichtige Grundlagen der Entfaltung professioneller Handlungskompetenz für das Praxisfeld Schule. Dabei ist das theoretische Wissen hilfreich, aber stets orientiert auf die zeitgleich erworbenen Praxiserfahrungen.

Curriculare Organisation

Die curriculare Organisation interpretiert in ihrer generellen Intention bereits die Anforderungen der Richtlinien für schulpraktische Studien, die 2000 für alle Lehramtsstudien das Halbjahrespraktikum verbindlich regeln. Vorgesehen sind dort vorbereitende, begleitende und nachbereitende Lehrveranstaltungen und zwar für die Didaktik eines der gewählten Studienfächer (in der Vorbereitung für beide Fächer) als auch der Erziehungswissenschaft. Das Lehrveranstaltungskonzept für das Pilotvorhaben wurde den Grundannahmen einer innovativen LehrerInnenausbildung in einem studienintegrierten Halbjahrespraktikum folgend in einem Veranstaltungsverbund von zwei alternativ zu belegenden inhaltlichen Studienmodulen angeboten (I, II), die nach den Annahmen zwei bedeutende inhaltliche Schwerpunkte der stufenbezogenen schulischen Praxis darstellen und über eine modulübergreifende (erziehungswissenschaftliche) Vorbereitungs- und Begleitveranstaltung (Verbundplenum) aufeinander bezogen werden sollten.



7

Das Modul I (Umwelt) ist vorzugsweise für Studierende der Studienfächer Biologie, Physik, Chemie, das Modul II (Zukunft der Arbeit) für Studierende der Studienfächer Arbeitslehre, Geschichte und Politik angeboten. Das Modul II wurde dazu gleichzeitig im Verbund mit weiteren arbeits- und politikwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen als Projekt ausgestaltet. Das Lehrangebot wurde in einem Team von HochschullehrerInnen und Praxislehrern als offenes Rahmenkonzept erarbeitet und unter Beteiligung der Studierenden inhaltlich im Detail ausgestaltet.

Die Studienmodule I/II beinhalteten im SS 2000 in der **Vorbereitung** zum einen eine fachlich/inhaltliche und zum anderen eine fachdidaktische Schwerpunktsetzung. Im Modulplenum erfolgte jeweils die inhaltliche Orientierung bzw. Abstimmung und die grundlegende fächerübergreifende Erschließung des wissenschaftlichen Methodenrepertoires, während sich die fachdidaktische Bearbeitung bereits eng auf die curricularen und schulischen Gegebenheiten der für das Praktikum vorgesehenen Schulstandorte differenzierte (Arbeitsgruppen). Die modulübergreifende Veranstaltung stellte zugleich das Verbundplenum dar, das zusätzlich auch wesentliche Koordinationsfunktionen in allen Fragen der inhaltlichen Organisation des Pilotprojektes gewährleistete. Der inhaltliche Schwerpunkt bestand hier in der Theorie und Praxis von Schule sowie der Vorbereitung auf die eigene reflexive Gestaltung der Praxis des Halbjahrespraktikums.

Die begleitenden Lehrveranstaltungen während der **Durchführung** des Halbjahrespraktikums hatten zum einen einen modulübergreifenden erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt zu Fragen des Schulalltags und der Berufspraxis (erziehungswissenschaftliche begleitende Veranstal-

⁷ *) Studienfächer: Biologie, Physik, Chemie, **) Studienfächer: Arbeitslehre, Geschichte, Politik

tung) und zum anderen spezifische fachdidaktische Fragestellungen (fachdidaktische Begleitveranstaltung) entsprechend der angebotenen Studienmodule zum Gegenstand. Hier sind insbesondere die theoriegeleitete Rekonstruktion und Reflexion eigener praktischer Erfahrungen im Erfahrungsfeld Schule und der Analyse und Planung von Unterricht zentral. Ausgewählte Problemstellungen aus dem Erfahrungshorizont der realen Praxis in den beteiligten Schulen bilden den Gegenstand der disziplinübergreifenden Auseinandersetzung in den Studiengruppen. An den einzelnen Schulstandorten erfolgen (in der Regel durch weitere MentorInnen) auch Beratungen im Hinblick auf die Analyse, Planung und Durchführung von Unterricht im zweiten gewählten Studienfach. Die begleitenden Lehrveranstaltungen waren als Veranstaltungsverbund für einen Wochentag während des Praktikums geplant.

Die **Nachbereitung** erfolgt unmittelbar im Anschluss des Pilotprojektes in einer mehrtägigen Kompaktveranstaltung mit allen beteiligten Lehrenden und zum Teil unter Mitwirkung der MentorInnen aus der Schulpraxis. Im reflexiven Kontext stehen hier die Auswertung der bisherigen Erfahrungen im Hinblick auf das zukünftige Berufsfeld als auch insbesondere bezogen auf die eigene individuelle nachfolgende Studiengestaltung. Eigene unterrichtliche Erfahrungen (Vorbereitung und Durchführung) werden im Kontext des schulischen Gesamtrahmens bewertet und im Hinblick auf fachdidaktische Evaluationsansätze erörtert.

Inhaltliche Gestaltung

Erziehungswissenschaftliche Inhalte

Die inhaltliche Gestaltung hatte einen biografischen reflexiven Schwerpunkt zum Ausgang: Eigene Schulerfahrungen und Erfahrungen mit Lehrenden in der Schule. In der vorbereitenden Lehrveranstaltung wurden folgende inhaltliche Schwerpunkte angeboten:

- Wandel des Lehrerbildes und veränderte Lehrerrolle,
- Unterrichten, Erziehen und Beurteilen,
- Funktionen von Schule – Schultheorie,
- Schulische Sozialisation (Was macht die Schule mit den Kindern?),
- Bewertung von Schule und Unterricht (Was ist eine gute Schule, was guter Unterricht?),
- Schulentwicklung,
- Methoden der Unterrichtsanalyse,
- Methoden und Verfahren der Selbstevaluation,
- Schule als sozialer Beziehungsraum (PraktikantInnen zwischen SchülerInnen, MentorInnen, Schulleitung, KollegInnen und Eltern).

Einen besonderen Schwerpunkt bildete hierbei die Erschließung von Momenten und Strategien einer theoriebezogenen reflexiv forschenden Praxis (Praxistagebuch als Instrument) im Erfahrungsraum Schule und Unterricht.

Basisliteratur:

Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht, eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1998

Baumgart, F./Lang, U.: Theorien der Schule, Bad Heilbrunn 1999

Tillmann, K.-J.: Was ist eine gute Schule? Hamburg 1994

Das begleitende Lehrveranstaltungsangebot hatte mehr noch als die einführenden Veranstaltungen Lernwerkstattcharakter. Die Inhalte wurden gemeinsam mit den Studierenden geplant und in der Folge der Begleitung neu akzentuiert, erweitert und/oder ergänzt. Ein Teil der Veranstaltungen fanden direkt an den Praktikumsschulen statt. Die Studierenden beteiligten sich in der Folge der Ausweitung ihrer eigenen reflexiven auch forschenden Praxis verstärkt an der Moderation der Veranstaltungen.

Inhaltliche Schwerpunkte waren hier:

- Schüler-/Lehrerbeziehungen (zum Beispiel auch Umgang mit auffälligen SchülerInnen, Konfliktsituationen),
- Unterrichtsanalyse und –planung (u.b.B. auch von innerer Differenzierung, Gruppenunterricht und schülerorientiertem Unterricht),
- Regeln und Rituale in Schule und Unterricht,
- Organisation von Lernen (u.b.B. selbstorganisierter Lernprozesse, Teamteaching u.a.),
- Lehrerverhalten,
- Bewertung von Leistungen,
- Themen mit spezifischen Standortbezügen wie „Schulentwicklung und Schulleben“, „Lehrerzimmer und Lehrerkollegium“, „Schulsozialarbeit“, u.a..

Basisliteratur:

Altrichter, H./ Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht, eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1998
 Bauer, K.O.: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern, Weinheim/München 1997
 Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim/Basel 1995
 Gudjons, H.: Methodik zum Anfassen, Bad Heilbrunn 2000
 Klippert, H.: Teamentwicklung im Klassenraum, 1998
 Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Scriptor 1998
 Miller, R.: Beziehungsdidaktik, Weinheim/Basel 1997
 Miller, R.: Lehrer lernen, Weinheim/Basel 1999
 Neber, H./ Wagner, A.C./ Einsiedler (Hrg.): Selbstgesteuertes Lernen, Weinheim/Basel 1978

Die auswertende Kompaktveranstaltung wurde unter ausgeprägter Einbeziehung (Moderation und inhaltliche Planung) der Studierenden als mehrtägiger Workshop durchgeführt. Die weitere vertiefte inhaltliche Bearbeitung erfolgte hier insbesondere im Hinblick auf folgende Problem- und Erfahrungsfelder:

- Motivation und Fach-/Sachinteresse von SchülerInnen,
- Teamteaching und Mentorenrolle,
- Organisation von Lernumgebungen (Perspektive: selbstorganisiertes Lernen),
- Schulcurriculum und Forschungsinteresse der Studierenden,
- Handlungsrepertoire von LehrerInnen,
- Erfahrung Halbjahrespraktikum – Perspektiven für Studienwegplanung,
- Praktikumsberichte – Ansprüche, individuelle Orientierungen.

Neben dieser inhaltlichen Bearbeitung, die auch immer die Beziehungen zu den Erfahrungen der Studienmodule I/II aufnahmen, standen insbesondere auch jene Reflexionsebenen, die sich auf

die Erfahrungen des studienintegrierten Halbjahrespraktikums als Ganzes bezogen, wie zum Beispiel:

- Akzeptanz des Halbjahrespraktikums in der Schule,
- Rahmenbedingungen der inhaltlichen und strukturellen Organisation,
- Kooperation Studierende, MentorInnen, Schulleitungen und Lehrende der Universität,
- Evaluation der Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen (Inhalte, Methoden, Beteiligungen, Konflikte, Lernerfahrungen).

Modulspezifische Inhalte, zum Beispiel Studienmodul „Zukunft der Arbeit“ (II)

Die fächerübergreifenden modulspezifischen Inhalte beziehen sich sowohl auf die inhaltlichen Felder der Modulangebote I/II und die damit verbundenen didaktischen Fragestellungen als auch konkret auf die Perspektiven der Analyse, Planung und Durchführung von Unterricht. Am Beispiel des Moduls II sei dies für die Phasen Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung ausgeführt.

Für die inhaltliche Gestaltung dieses Studienmoduls der stufenbezogenen LehrerInnenausbildung waren folgende Grundnahmen wichtig:⁸

1. Die Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit ist insbesondere gesehen unter den gegenwärtigen technologischen und ökonomischen Veränderungsprozessen als ein entscheidendes gesellschaftliches Schlüsselproblem zu identifizieren. Heranwachsende sind hiervon in besonderer Weise gegenwärtig und zukünftig betroffen. Dieses Bezugsfeld stellt nach wie vor wichtige Momente für ihre Identitätsbildung dar. Die gegenwärtige Unsicherheit in der Situation der Jugendlichen wird zudem entscheidend die Zukunft der gesellschaftlichen Entwicklung mit prägen. In den meisten Industriegesellschaften deutet sich an, dass andere Formen der Arbeit in ihrer komplementären Rolle zur Arbeit in der wirtschaftlichen Produktion an Bedeutung zunehmen. Wenn auch nicht von einem Ende der Arbeitsgesellschaft auszugehen ist, haben wir es doch zukünftig vielfach mit einer tief greifenden Labilisierung bisheriger Normalarbeitsverhältnisse (dauerhaft, vollzeitlich, sozialrechtlich geschützt) zu tun.

2. Gesehen auf die Frage von **Bildung** muss es darauf ankommen, allen Heranwachsenden die Chance zu eröffnen, sich an diesen Prozessen der Veränderung die eigenen Interessen wahrnehmend aktiv mitgestaltend zu beteiligen. Darin eingeschlossen ist die Aneignung handlungsrelevanter Persönlichkeitsdimensionen. Dies bedeutet zum einen, Jugendliche Kompetenzen erwerben zu lassen, die real gegebenen Bedingungen zu analysieren (kennen zu lernen) und zum anderen hierauf bezogene Mitgestaltungsfähigkeiten und –bereitschaften erwerben zu lassen (als reflektierende und handelnde Subjekte), Befähigungen zur (Um-)Gestaltung von (Lebens- und) Arbeitssituationen. Zum anderen bedeutet dies, sie an konkreten sie betreffenden Situationen Handlungsmuster erwerben bzw. erproben zu lassen, die sie in die Lage versetzen, in diese sie betreffenden Prozesse demokratisch handelnd in solidarischem Rückbezug ein zu greifen. Dies erfordert die Organisation partizipativer **Lernprozesse**, die den komplexen Gesamtzusammenhang von gesellschaftlicher Entwicklung mit ihren Gegenstandsbereichen Politik, Technik und

⁸ Vgl. hierzu auch Koopmann, K./ Oberliesen, R./ Sachse, B.: Arbeitsorientierte Bildung als Anspruch einer reformierten LehrerInnenausbildung Sekundarstufe I: Pilotprojekt Studienintegriertes Halbjahrespraktikum im Land Bremen, In: Schudy, J. (Hrg.). Arbeitslehre 2001, Bilanzen – Initiativen – Perspektiven, Baltmannsweiler 2001.

Ökonomie in den Blick nehmen und dabei gleichzeitig nach dessen Bedingungen und potentiellen Wirkungen fragen lassen.

Für die inhaltliche Gestaltung des Studienmoduls „Zukunft der Arbeit“ ergeben sich damit folgende Studienelemente:

a) Wandel der Arbeit (-sgesellschaft)

Globalisierung der Wirtschaftsbeziehungen, Umbruch der Arbeitswelt/der Erwerbsarbeit, Krise des Sozialstaates, Geschichte der Arbeit und (geschlechtspezifischen) Arbeitsteilung (an ausgewählten Phasen, z.B. Jungsteinzeit und Industrialisierung)

b) Jugend und Arbeit

Arbeit und Identität (u.b.B. der Situation der Jugendlichen und Heranwachsenden), durch Arbeit (Nichtarbeit) geprägte Lebenslagen von Jugendlichen und Heranwachsenden (Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, Jugendarbeitslosigkeit)

c) Zukunft der Arbeit (-sgesellschaft)

Arbeitsgesellschaft am Ende oder zukunftsfähige Perspektiven? Gesellschaftliche Gestaltungspraxis (insbesondere auch technologische Gestaltungsbedingungen und –impulse, Gestaltungsorte und Akteure) und Möglichkeiten der (Mit-)Gestaltung von Arbeit, (sozial-, arbeitsmarkt-, beschäftigungs-)politische Herausforderungen bzw. Konsequenzen

d) Arbeit(-sgesellschaft) und Bildung

Ausbildung(ssystem) und Erwerbsarbeit (historisch-kritische Bestandsaufnahme), arbeitsorientierte (Allgemein-)Bildung (bildungstheoretische Begründungskontexte, Gestaltungsfähigkeit als zentrales Bildungsmoment, arbeitsorientierte technische und politische Bildung in Ausbildung und Beruf, Bestandsaufnahmen, Entwicklungstendenzen)

f) Fachdidaktische Fragestellungen

Arbeit als Lerngegenstand – Intentionalität (Befähigung zur Gestaltung von Lebens- und Arbeitssituationen im Sinne von Partizipationskompetenz und Kontrollbewusstsein, Befähigung zur autonomieorientierten Umgestaltung von Arbeits- und Lebenssituationen in Reflexion und Handlung), Lernwege, Handlungsmuster (bezogen auf gegenwärtige und zukünftige Handlungsfelder), potentielle Lernorte und Lernortverbindungen, mediale, unterrichts- und schulorganisatorische Fragestellungen

Die vorbereitenden Veranstaltungen des Veranstaltungsverbundes hatten in einer ersten Sequenz ihren Schwerpunkt in den Studienelementen a)-d), fakultativ ergänzt durch ein weiteres projektbezogen eingebundenes Lehrangebot zu den Schwerpunkten:

- Arbeitsmarkt (Sven Jochem),
- Arbeit, Kultur und Politik (Ralf Streibl),
- Arbeits- und Tätigkeitsgesellschaft (Eva Senghaas-Knobloch),
- Ökologische Arbeitspolitik (Helmut Spitzley),
- Kooperation und Konflikt: Arbeitsbeziehungen (Rainer Dombois/ Helmut Spitzley).

Die zweiten Sequenz eröffnete daran anschließend den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontext, Studienelement f):

- Arbeitsorientierte Allgemeinbildung,
- Arbeit als zentrale didaktische Kategorie
- Analyse der Praxis arbeitsorientierter Bildung (Bremer Schulen),
- Inhaltliche Bestimmung arbeitsorientierter Bildung,
- Planung von Unterricht (nach schulstandortbezogenen Kriterien).

Die Begleitveranstaltungen während des Pilotversuchs erfolgten in enger Verbindung zum modulübergreifenden Lehrangebot zu folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:

- Kriterien der Planung von Unterricht (Arbeits- und Berufsorientierung),
- Analyse und Planung von Lernumgebungen für selbstgesteuertes Lernen,
- Planung von Unterrichtseröffnungen für verschiedene Lernsequenzen,
- Lernen an außerschulischen Lernorten (Betriebserkundung, Betriebspraktika,
- Bewertung von Unterricht über Arbeit.

Die reflexive Praxis bezogen auf die Rahmenbedingungen und die Gestaltung von Unterricht über Arbeit in den verschiedenen Schularten und Bildungsgängen, SchülerInnenpopulationen und Lerngruppen war darüber hinaus weiteres inhaltlich konzentrierendes Moment dieser überfachlichen fachdidaktischen Lernwerkstatt. Die erarbeiteten Reflexionsergebnisse waren zugleich nicht zuletzt auch über die geführten Praxistagebücher Gegenstand der Gesamtauswertungsveranstaltung nach Beendigung der eigentlichen Praktikumsphase in den Schulen.

4 Fragestellungen, Zielbereiche, Instrumente, Ergebnisse

4.0. Rahmenbedingungen, Beteiligte und methodische Besonderheiten der Pilotphase (Bettina Hoeltje)

Wie bereits im Abschnitt zum Evaluationskonzept dargestellt, ging es in der Pilotphase darum, die Bedingungen zu erheben, unter denen diese Vorphase des HP ablief mit dem Zweck, in diesem frühen Stadium positive Aspekte sowie Problempunkte zu identifizieren, die Realisierbarkeit der Ziele des HP zu prüfen sowie die Erhebungsinstrumente für den Einsatz in der Hauptphase zu optimieren.

Die Pilotphase muss im Lichte der kontroversen Debatte um die Einführung des HP und dessen bildungspolitische Rahmenbedingungen gesehen werden. Diese heftige Kontroverse hatte an den Schulen unter den Lehrkräften zum Teil zu stark ablehnender Haltung dem HP gegenüber geführt. So war es ausgesprochen schwierig, Schulen zu finden, die bereit waren, Plätze und Betreuung für Studierende zur Verfügung zu stellen. So hatte z.B. die Schulleitung des SZ Waller Ring für 3 Studierende zunächst "grünes Licht" gegeben, zog diese Zusage dann aber, nachdem die Studierenden bereits einige Tage an der Schule verbracht hatten, aufgrund von Widerstand unter der Lehrerschaft wieder zurück. Eine ähnliche Situation bestand am Gymnasium Obervieland, die ebenso dazu führte, dass diese Schule nach anfänglichen positiven Signalen dann keine Pilot-Studierenden aufnehmen wollte. Die Auswahl der beteiligten Schulen kam schließlich durch die in langjähriger Zusammenarbeit entstandenen Beziehungen von den an der Pilotphase beteiligten HochschuldozentInnen zu diesen Schulen und MentorInnen zustande. Am SZ Julius-Brecht-Allee wurden 4 Studierende allerdings nur unter dem Vorbehalt aufgenommen, dass sich die Betreuung auf den bisher üblichen Rahmen der traditionellen Unterrichtseinheiten beschränken solle und nicht dem Umfang des Konzeptes zum HP entsprechen dürfe.

Für die Erhebung der Bedingungen des HP lassen sich sowohl für die Pilot- als auch für die Hauptphase unterschiedliche Dimensionen identifizieren:

Örtlich:

- Universität: Lehre, Verwaltung;
- Schule: Unterricht, Schulleben, Stadtteil der Schule etc.

Personell:

- die Studierenden,
- die SchülerInnen,
- die schulischen MentorInnen,
- die SchulleiterInnen,
- die in der Schulverwaltung Beschäftigten,
- die HochschullehrerInnen,
- die in der Hochschulverwaltung Beschäftigten,
- die mit der Evaluation Beauftragten.

Inhaltlich-konzeptionell:

- die Inhalte und Methoden der das HP vorbereitenden, begleitenden sowie auswertenden Lehrveranstaltungen,
- die bei Studierenden, schulischen MentorInnen, HochschuldozentInnen vorhandenen positiven oder kritischen Einstellungen zu Funktion und Aufgabe des HP,
- die mentalen Konzepte der Beteiligten von der angestrebten Lehrerrolle, von gutem Unterricht etc.,
- die mehr oder weniger explizit formulierten Inhalte und Methoden der Anleitung der Studierenden durch die MentorInnen etc.,
- die konzeptionell-inhaltliche Ausrichtung der Schule (Schulprofil etc.),
- Hoffnungen, Befürchtungen und Wünsche in bezug auf das HP bei den Studierenden und MentorInnen.

Zunächst einige Angaben zu den Personen und Institutionen, die an der Pilotphase teilgenommen haben:

Die Studierenden: Es nahmen zehn Studierende an der Pilotphase teil (drei Frauen, sieben Männer). Im Vorbereitungssemester (Sommersemester 2000) bestand die Gruppe der Studierenden noch aus elf Personen. Ein Student stieg dann im Wintersemester 2000/2001 nach einigen Wochen schulpraktischer Erfahrungen aus dem HP aus. Die Gründe waren z.T. persönlicher Natur, z.T. hingen sie allerdings mit der Konflikträchtigkeit des HP und mit der Situation an der Schule zusammen, an der dieser Student eingesetzt war (SZ Julius-Brecht-Allee). Hier hatte das Kollegium einen Beschluss gefasst, das HP nicht zu unterstützen; die Studierenden waren an dieser Schule nur unter großen Vorbehalten aufgenommen worden.

Die Altersspanne reichte von 21 Jahren bis zu 38 Jahren (Mittelwert: 27,6 Jahre). Fünf Personen studierten Sekundarstufe I (mit Primarstufe), fünf Personen Sekundarstufe II (mit Sekundarstufe I).

Erstes und zweites Studienfach waren wie folgt verteilt:

Chemie:	5	Biologie:	2
Geschichte:	3	Politik:	3
Arbeitslehre:	3	Sport:	2
Mathematik:	2		

Keine/r der Studierenden hatte zum Zeitpunkt des HP bereits die Zwischenprüfung absolviert, da sie entweder nach alter LPO studierten oder das Studiensemester dieses noch nicht vorsah.

Die beteiligten Schulen, Anzahl der dort eingesetzten Studierenden, Schulstufen:

SZ Butjadingerstraße:	3
SZ Julius-Brecht-Allee:	3
SZ Findorff:	2
IS Hermannsburg:	2

Alle Studierenden waren in der Sek I eingesetzt. Die Konzentration auf diese Schulstufe war ein Ergebnis der curricularen Ausrichtung der Vorbereitungs- und Begleitseminare auf die Sek I (vgl. 3.).

Die schulischen MentorInnen: Die vier genannten Schulen hatten insgesamt zehn Lehrkräfte zur Betreuung der Studierenden zur Verfügung gestellt⁹.

⁹ An der Befragung der MentorInnen vor Beginn der Pilotphase beteiligten sich diese uns genannten zehn Lehrkräfte (s. 4.2.). Faktisch wurden aber bei der Studierenden-Befragung nur sieben Lehrkräfte als direkte Ansprechpartner

Universität und DozentInnen: Vier DozentInnen (eine Hochschullehrerin, ein Hochschullehrer, ein Dozent des Mittelbaus, ein Lehrbeauftragter – selbst Lehrer an einer der genannten Schulen¹⁰) bildeten das Team, das interdisziplinär und gemeinsam die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Vorbereitungsveranstaltungen (Sommersemester 2000), die Begleitveranstaltungen (Wintersemester 2000/2001) sowie die Auswertungsveranstaltung (Sommersemester 2001) sowohl curricular erarbeitet als auch durchgeführt hat. Die beiden HochschullehrerInnen hatten im Vorfeld gemeinsam das Konzept für die Evaluation des HP erarbeitet und leiten die Evaluation auch an.

Wissenschaftliche Begleitung: Weiter nahmen an den genannten Veranstaltungen zwei wissenschaftliche MitarbeiterInnen (je mit einer halben Stelle angestellt) teil. Im Sinne von Handlungsforschung ging es um die Erhebung von Daten und Entwicklung von Forschungsinstrumenten im Rahmen eines Beteiligtseins am Prozess. Verstärkt wurde die wissenschaftliche Begleitung durch eine Soziologiestudentin, die als studentische Hilfskraft die Auswertung der Daten der Fragebogenerhebung unter den Studierenden per SPSS durchführte und die deskriptive Statistik erstellte.

Die Evaluation des HP weist Besonderheiten auf, die bestimmte – allerdings unvermeidbare – methodische Probleme aufwerfen. Wenn man mit Wittmann (1985)¹¹ Evaluation als den „Prozeß der Beurteilung des Wertes eines Produkts, Prozesses oder eines Programms“ (ebd. 17) definiert und den in der Literatur hierfür vorgeschlagenen Kriterien folgt, ist festzustellen, dass von Evaluation nur in eingeschränktem Sinne gesprochen werden kann:

Erstens kann weder für die Pilot- noch für die Hauptphase hinsichtlich der Lehrveranstaltungen bez. der Lernsettings in den Praktikumschulen von einem klar umrissenen oder eindeutig definierten „Produkt“ oder „Programm“, das einer Evaluation unterzogen werden soll, gesprochen werden. Gerade ein solches „Programm“ soll und muss erst entwickelt werden.

Zweitens ist aus mehreren Gründen nicht von einer Unabhängigkeit der Evaluationsperspektive auf die zu evaluierenden Abläufe auszugehen: Auftraggeberin dieser Studie ist die Universität. Gleichzeitig besteht das Evaluations-Team aus wissenschaftlichen Angestellten der Universität sowie aus Angehörigen des Lehrkörpers, die zudem die Lehre (Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung) im Rahmen des HP durchführten. Dieses impliziert unvermeidbar eine Mischung verschiedener Perspektiven der Evaluation: Die Aussagen zu Bedingungen und Aktivitäten an der Universität ergeben sich quasi aus einer Eigenevaluation, während der Blick auf den Bereich der Schule eine Fremdevaluation beinhaltet.

Drittens: Die geringe Anzahl an beteiligten Studierenden schuf einen Arbeitszusammenhang, der faktisch keine Anonymität bei der anschließenden Befragung möglich machte¹². Vor dem Hintergrund der Identität von EvaluatorInnen und Lehrenden stellte sich die Frage, inwieweit die Studierenden Probleme damit haben würden, die Lehrveranstaltungen ihrer DozentInnen zu bewerten, bez. ggfs. auch Kritik zu äußern. Diese Bedenken waren, nimmt man den Grad von tatsächlich geäußelter Kritik zum Maßstab, vermutlich nicht berechtigt.

Viertens: Ebenso bestand eine Verquickung zwischen Evaluationstätigkeit und Organisationsstätigkeit im Vorfeld und Verlauf der Pilotphase: Die beteiligten HochschullehrerInnen und

genannt (s.u.). Dieser „Schwund“ erklärt sich zum einen aus dem Ausscheiden eines Studenten aus dem HP, zum anderen daraus, dass zwei Lehrkräfte mehr als Koordinatoren fungierten, als in der konkreten Betreuung.

¹⁰ SZ Julius-Brecht-Allee.

¹¹ Werner W. Wittmann (1985) Evaluationsforschung. Lehr- und Forschungstexte Psychologie 13. Hrsg: D. Albert, K. Pawlik, K.-H. Stapf, W. Stroebe. Springer-Verlag. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo

¹² In der Hauptphase wird eine Anonymität eher gewährleistet sein.

Dozenten suchten den Kontakt zu den Schulen, sorgten in Gesprächen mit den Schulleitern für Praktikumsplätze; das ganze Evaluations-Team diskutierte mit den MentorInnen über Probleme der Durchführung des HP etc.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist das forschende Begleiten der Pilotphase eher als explorative Studie zu verstehen, die ihrerseits Anhaltspunkte sowohl für Elemente eines „Programms Halbjahrespraktikum“ liefern soll, als auch für spezifische Fragestellungen und Perspektiven der wissenschaftlichen Begleitung der Hauptphase.

Hierbei muss allerdings beachtet werden, dass aus mehreren Gründen eine Übertragbarkeit der Ergebnisse der Pilotphase auf die Hauptphase nur eingeschränkt möglich ist:

Erstens ist die Anzahl der beteiligten Studierenden in der Pilotphase zu klein, um vorschnell verallgemeinernde Schlüsse zu ziehen.

Zweitens machen die Angaben über die personelle Zusammensetzung der TeilnehmerInnen an der Pilotphase deutlich, dass sowohl die Studierenden, als auch die UniversitätsdozentInnen und die schulischen MentorInnen nur eingeschränkt eine die Hauptphase repräsentierende Personengruppe darstellten, und in vielerlei Beziehung untypisch waren: die große Altersspanne unter den Studierenden sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme auf allen drei Seiten, die eine hohe Motivation vermuten lassen.

Drittens ergab sich aus der Überschaubarkeit der Studierenden-Gruppe und der verhältnismäßig großen DozentInnen-Gruppe ein enger, intensiver und z.T. fast persönlicher Arbeitszusammenhang über zwei Semester. Dieses ist sicher in der Hauptphase unter anderen Bedingungen so nicht wiederholbar. Vor diesem Hintergrund kann strenggenommen nicht von einer „Pilotphase“ im engeren Sinne gesprochen werden.

Trotz dieser Einschränkungen bleiben wir bei dem Begriff „Pilotphase“, da er sich im Zusammenhang von Konzeptionierung und Durchführung so eingebürgert hatte. Die Schwierigkeit der Übertragbarkeit muss allerdings bei den Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Pilotphase mit reflektiert werden.

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente sowie die Ergebnisse der Erhebungen für folgende Personengruppen bzw. Bereiche dargestellt:

- Studierende (4.1.)
 - Befragung nach der Pilotphase (4.1.1.)
 - Interviews (4.1.2.)
 - Auswertung der Praktikumsberichte (4.1.3.)
- Schulen (4.2.)
 - schulische MentorInnen (4.2.1.),
 - Befragung zu Beginn der Pilotphase (4.2.1.1.)
 - Begleitende Gesprächsrunden (4.2.1.2.)
 - Befragung nach der Pilotphase (4.2.1.3.),
 - Schulleitungen (4.2.2.)
 - Befragung zu Beginn der Pilotphase (4.2.2.1.)
 - Befragung nach der Pilotphase (4.2.2.2.)
- Universitäre Ausbildung (4.3.)
 - Lehrveranstaltungsstruktur und Organisation (4.3.1.)
 - EW-Veranstaltungen (4.3.2.)
 - Didaktische Vorbereitung und Begleitung (4.3.3.)

Zwei Personengruppen wurden aus Kapazitätsgründen nicht gesondert befragt: Zum einen die SchülerInnen der Klassen, in denen die Studierenden ihre Unterrichtserfahrungen machten. Eine Befragung der SchülerInnen hätte (weit über 300 Personen) den Arbeitsumfang um ein Vielfaches potenziert. Andererseits gehen die Erfahrungen der SchülerInnen mit den Studierenden in deren Berichte mit ein. So berichteten z.B. zwei Studierende, dass sie in "ihrer" Klasse die SchülerInnen zu ihrem Unterricht befragt haben (s. Abschnitt zu den Praktikumsberichten). Zum zweiten musste davon abgesehen werden, die in der Schulverwaltung als auch in der Hochschulverwaltung Beschäftigten zu befragen. Angemerkt werden soll hier allerdings, dass im Bereich der Universität eine enge Zusammenarbeit zwischen Evaluationsteam und dem OPL (Organisations- und Praxisbüro Lehrerbildung), das u.a. für die organisatorische Gestaltung der HP-Lehrveranstaltungen zuständig ist, gesucht und praktiziert wurde.

4.1. Studierende

4.1.1. Befragung nach der Pilotphase

(Bettina Hoeltje)

Konstruktion des Fragebogens und Formulierung der Items gingen von folgenden Überlegungen aus:

- Ziel war es, Aussagen über die Realisierbarkeit der Ziele des HP (z.B. erweiterte Praxiserfahrung im Rahmen des Studiums, Reflexion der Praxis, Überprüfung der Studienentscheidung) zu gewinnen,
- Ziel war weiter, Aussagen über Gewinn und/oder Problematik des HP als integralem Bestandteil der LehrerInnen-Bildung (z.B. Integration der traditionellen Unterrichtseinheiten in das HP, notwendige Neuorientierung der universitären Lehrveranstaltungen) zu gewinnen,
- Weiter sollten Daten über Gewinn und/oder Problematik der Verortung der Betreuung der Studierenden bei den schulischen MentorInnen erhoben werden,
- Last not least ging es darum, die Lernprozesse der Studierenden (das Gelingen oder Misslingen von Kompetenzgewinn im/durch das HP) in den Blick zu nehmen.

Der Fragebogen umfasste folgende Komplexe:

- Angaben zur Person (Alter, Geschlecht, Schulstufe, Fächer)
- Kontaktaufnahme zur Schule, an der das HP absolviert wurde
- Wünsche vor Beginn des HP in bezug auf die zu erwartenden Lernprozesse und Erfahrungen
- Eintreffen/Nichteintreffen dieser Wünsche im HP
- Betreuung durch die schulischen MentorInnen: Intensität, Inhalte, Zufriedenheit
- Betreuung durch die DozentInnen an der Universität: Intensität, Inhalte, Zufriedenheit
- Praxistagebuch/Reflexion eigener Unterrichtsbeispiele
- Auswirkungen des HP auf Berufsentscheidung und weitere Studienwegsplanung
- Reflexion von eigenen Stärken und Schwächen im Rahmen des HP
- Erfahrungsbereiche im HP außer Unterricht
- Erfahrungen im Unterrichten
- Persönliche Rahmenbedingungen (Erwerbsarbeit, Besuch weiterer Veranstaltungen)
- Veränderung der Schwerpunkte im weiteren Studium
- Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie
- Kompetenzerwerb im Rahmen des HP
- Beratungsbedarf

Die Formulierung und Auswahl der Items konnte aus Kapazitätsgründen nicht im Sinne der klassischen Testkonstruktion (Prüfung von Schwierigkeitsgrad, Differenzierung, inhaltlichen Faktoren, Skalierung etc.) vorgenommen werden. Auch konnte kaum auf in der Forschung bereits erprobte einschlägige Fragebögen zurückgegriffen werden. Dieses ist nicht verwunderlich, da es nach wie vor an einer „gemeinsamen Überzeugung“ darüber, „was Lehrerbildung ist und welche Ziele sie verfolgen soll“ fehlt¹³, es insofern keinen verbindlichen Katalog von zu erwerbenden

¹³ Vgl. Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2001, S. 23-24.

Kompetenzen gibt¹⁴ und auch die Wirkung schulpraktischer Studien generell bisher wenig erforscht ist¹⁵. Aus diesen Gründen wurde bei der Formulierung der Items auf das Expertenwissen der beteiligten Hochschullehrenden und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen über die Lernprozesse und die spezifischen Probleme des Theorie-Praxis-Transfers im Lehramtsstudium zurückgegriffen.

Der Einsatz des Fragebogens in der Pilotphase sollte auch im Sinne einer Optimierung dieses Instruments für den Einsatz in der Hauptphase Hinweise darauf geben, welche Items ggf. nicht differenzieren (zu hoher, zu niedriger Schwierigkeitsgrad), wo Unklarheiten in der Beantwortung auftreten, wo ggf. genauer nachgefragt werden muss etc.

Aus Kapazitätsgründen war lediglich eine Nachbefragung der Studierenden möglich. Allerdings konnten sowohl aus der teilnehmenden Beobachtung an den vorbereitenden Lehrveranstaltungen als auch aus den individuellen Interviews, die im Rahmen eines Dissertationsprojektes bereits vor Beginn der praktischen Phase durchgeführt wurden¹⁶, Informationen über Motive und Voraussetzungen bei den Studierenden zum Zeitpunkt vor der praktischen Phase des HP gewonnen werden. Auch diese Erkenntnisse gingen in die Formulierung der Items mit ein.

Die Befragung fand am 2. März 2001 im Rahmen der Auswertungsveranstaltung unmittelbar nach Abschluss der praktischen Phase des HP statt. Es nahmen alle Studierenden (N=10) an der Befragung teil. Obwohl der Fragebogen mit über 200 Variablen vergleichsweise lang ausgefallen ist, gab es beim Ausfüllen der Antworten keine Probleme: In durchschnittlich 50 Minuten beantworteten die Studierenden die Fragen. Wegen der geringen Anzahl der Befragten ist nur eine deskriptive Statistik möglich und keine Datenanalyse hinsichtlich von Zusammenhängen zwischen Antworttypen.

Zu den Ergebnissen im Einzelnen¹⁷:

Kontaktaufnahme zur Schule, an der das HP absolviert wurde

In diesem Komplex sollte erhoben werden, wie – aus der Sicht der Studierenden – der Kontakt zu „ihrer“ Schule gelaufen ist, ob positiv oder negativ, unterstützend oder eher ablehnend.

Die Kontaktaufnahme mit der Schule ist für die Studierenden überwiegend gut verlaufen. 6 von ihnen haben ihre Schule und ihren Mentor/ihre Mentorin bereits vor den schulischen Sommerferien kennen gelernt und hatten einen sehr positiven (3 Befragte) oder eher positiven Eindruck (3 Befragte). 8 Studierende fühlten sich dann im HP positiv an ihrer Schule aufgenommen. Lediglich 2 Studierende empfanden ihre Aufnahme als eher ablehnend. Diese Studierenden waren am

¹⁴ Eine Ausnahme bildet der Systematisierungsversuch von Standards professionell ausgebildeter Lehrpersonen in Form von Kompetenz-Listen, die wir z.T. bei der Itemformulierung genutzt haben, in: Neuordnung der Lehrerbildung, Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen, Leske+Budrich, Opladen 1997, S. 57 ff.

¹⁵ Vgl. Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2001, S. 58.

¹⁶ Vgl. Punkt 4.1.2.

¹⁷ Zur ausführlichen Auswertung und Darstellung der Ergebnisse s. Daniela Kroos, November 2001, Ergebnisse der Pilotbefragung, Bericht kann beim Evaluationsteam angefordert werden. Daniela Kroos führte als Soziologiestudentin und studentische Hilfskraft die Auswertung der Daten per SPSS durch und erstellte die deskriptive Statistik.

SZ Julius-Brecht-Allee eingesetzt, wo das Kollegium per Konferenzbeschluss entschieden hatte, das Halbjahrespraktikum nicht zu unterstützen. Daraus ergaben sich für diese Studierenden dort eine schwierigere Situation und geringere Betätigungsmöglichkeiten, was sich erst im Lauf der Zeit besserte.

Wünsche vor Beginn des HP in bezug auf die zu erwartenden Lernprozesse und Erfahrungen

Es ging hier darum, die Wünsche und Erwartungen der Studierenden an das HP zu erheben, um damit Hinweise zu erhalten, ob ggf. ungünstige (weil unrealistische) Erwartungen gehegt werden und womit ggfs. Enttäuschung oder Unzufriedenheit mit dem HP zusammen hängen könnten. Es wurden insgesamt 23 Wunsch-Items vorgegeben, die folgende Bereiche umfassten:

- Unterrichtsorientierung
- Disziplinentorientierung
- Kontakt zu SchülerInnen
- Zusammenarbeit mit MentorIn
- Teilkompetenzen Unterrichtsanalyse
- Orientierung auf selbstorganisiertes Lernen
- Teilkompetenzen Unterrichtspraxis
- Schulleben

Die Studierenden wurden gebeten *“sich in die Zeit unmittelbar vor Beginn Ihrer praktischen Arbeit an der Schule zurück zu versetzen”* und zu überlegen: *“Welche der folgenden Statements treffen Ihre Wünsche, die Sie vor Beginn Ihres Halbjahrespraktikums hatten an das, was Sie im HP erwarten würde?”* Die Items waren mit der Formulierung *“Ich habe mir gewünscht -”* eingeleitet und hatten jeweils vier Antwortmöglichkeiten: 1 = sehr gewünscht, 2 = gewünscht, 3 = eher nicht gewünscht, 4 = überhaupt nicht gewünscht.

Diesem Fragenkomplex lagen folgende Hypothesen zugrunde:

1. Spezifische Wünsche der Studierenden an das HP strukturieren die darin gemachten Erfahrungen, da sie Aufmerksamkeit, Interesse, Energie, Handlungsimpulse ausrichten, Enttäuschungen sowie Zufriedenheit im Verlauf der praktischen Erfahrungen vor programmieren, was wiederum Aufmerksamkeit, Interesse, Energie, Handlungsimpulse strukturieren und die weiteren Erfahrungen beeinflussen wird etc.
2. Diese Erwartungen/Wünsche an das HP werden strukturiert von verschiedenen mentale Konzeptionen der/des Studierenden: Konzepte von der Aufgabe des HP, vom Lernprozess im HP, von der angestrebten Lehrerrolle, von den SchülerInnen, von gutem Unterricht etc.
3. Bestimmte mentale Konzepte von Aufgabe und Lernprozess im HP sowie damit verknüpfte spezifische Wünsche sind günstig bzw. ungünstig für die gemachten Erfahrung. Konkret also z.B.: Die Vorstellung, dass es im HP hauptsächlich darum geht, das eigenständige Unterrichten zu lernen, wird eher zu einer Enttäuschung der entsprechenden Erwartung führen. Oder etwa: Sehr hochgesteckte Wünsche sind eher geeignet enttäuscht zu werden. Erwartungen, die sich auf kleinschrittige Teilziele beziehen, sind günstiger für eine positive Erfahrung im HP¹⁸.

¹⁸ Natürlich sind nicht nur mentale Konzepte bei den Studierenden für den günstigen oder ungünstigen Ablauf des HP verantwortlich, sondern auch andere Bedingungsfaktoren, wie z.B. die Betreuung durch Mentoren, die Akzeptanz der Praktikanten in der Schule etc. Hierzu wurden die Studierenden natürlich auch befragt.

In diesem Fragebogenkomplex steckt allerdings strenggenommen folgendes methodisches Problem: Die Wünsche vor dem HP wurden ex post - also nach dem HP - erhoben¹⁹, waren also wahrscheinlich und unvermeidbar bereits reflektiert und verändert durch die Erfahrung, ob diese Wünsche in Erfüllung gegangen sind oder nicht. Es war anzunehmen,

- dass es nicht in jedem Fall möglich ist, die Erwartungen zum Zeitpunkt vor dem HP wieder zu reproduzieren,
- dass einige Studierende dieses vielleicht eher können, andere weniger (dieses erfordert eine gewisse Fähigkeit der Reflexion auf sich selbst),
- dass einige Studierende diese kognitive Operation im Moment der Beantwortung dieser Frage präsent haben, andere nicht.

Trotz dieses Problems für die Interpretation der Ergebnisse wollten wir auf diesen Fragenkomplex nicht verzichten, da wir uns von den Antworten so oder so Hinweise erhoffen, auf welche Motivationskonstellationen bei den Studierenden sich Lehrende bei der Vorbereitung und Begleitung des HP einstellen müssen.

Folgende Ergebnisse erscheinen uns wichtig:

Als ungünstig im Sinne einer unrealistischen Überschätzung der Möglichkeiten im HP könnte gewertet werden, dass 8 Studierende (also 80%) dem Item zustimmten:

- *“Ich habe mir gewünscht, dass ich zum Ende meines HP gelernt habe, guten Unterricht zu machen”* (Item 6)²⁰.

Eine solche Überschätzung könnte leicht in eine Enttäuschung münden und ungünstige Bedingungen dafür abgeben, von den Möglichkeiten des HP zu profitieren. Allerdings ist nicht sicher davon auszugehen, dass die Studierenden dieses Item tatsächlich so gewertet haben, dass es möglich sei, im Rahmen des HP *abschließend* “gelernt zu haben, guten Unterricht zu machen”. Die wesentlich geringere Zustimmung zu zwei anderen Items könnte als Hinweis auf eine relativ realistische Einschätzung der Mehrheit der Studierenden gewertet werden:

- Nur 4 Studierende haben sich gewünscht, *“dass ich möglichst oft ohne Beisein des Mentors allein unterrichten kann”* (Item 12),
- Nur 3 Studierende haben sich gewünscht, *“dass ich meinem/r Mentor/in viel Arbeit abnehmen kann”* (Item 10).

Trotz der Unsicherheit der Interpretation dieser Ergebnisse, sollte die Gefahr von überhöhten Erwartungen bei den Studierenden für die Gestaltung von das HP vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltungen im Auge behalten werden.

Günstig ist demgegenüber, dass ein jeweils hoher Prozentsatz der Studierenden die Items zum Erlernen von Teilkompetenzen (Unterrichtsanalyse, -praxis) positiv beantwortet haben (“sehr gewünscht” bzw. “gewünscht” zusammen genommen): *“Ich habe mir gewünscht,*

- *dass ich lerne, gelungene und weniger gelungene Unterrichtsphasen zu identifizieren”* (10 Studierende, also 100%) (Item 3),
- *dass ich bei meinen Unterrichtsversuchen ein gutes Zeitmanagement hinkriege”* (10 Studierende) (Item 23),

¹⁹ Wie bereits gesagt, war es aus Kapazitätsgründen nicht möglich, sowohl eine Vor- als auch Nachbefragung durchzuführen.

²⁰ Beide Antwortkategorien “sehr gewünscht” bzw. “gewünscht” zusammen genommen.

- *dass ich lerne, Unterricht zu analysieren*” (9 Studierende) (Item 7),
- *dass ich es hinkriege, den Unterricht nach dem unterschiedlichen Leistungsvermögen der Schüler zu differenzieren*” (8 Studierende) (Item 8),
- *dass ich lerne, Ursachen für Unterrichtsstörungen aufzuklären*” (8 Studierende) (Item 11).

Dieses kann so interpretiert werden, dass bei der großen Mehrheit der Pilot-Studierenden durchaus ein Verständnis davon vorhanden ist, dass das Erlernen von Unterrichten ein Prozess ist, der kleinschrittig ist und sich in unterschiedliche Teilkompetenzen untergliedert.

Deutlich wurde weiter, dass den Studierenden der psychosoziale Kontakt zu den Personen im Feld (MentorInnen, SchülerInnen) ausgesprochen wichtig war. Jeweils 9 Studierende stimmten den folgenden Items zu (die Antwortkategorien “sehr gewünscht” bzw. “gewünscht” zusammen genommen): *“Ich habe mir gewünscht,*

- *dass ich mich mit meinem Mentor persönlich gut verstehe*” (Item 5),
- *dass ich mit Schülern und SchülerInnen schnell in Kontakt komme*” (Item 21),
- *dass mich die SchülerInnen mögen*” (Item 15).

Weiter kann gesagt werden, dass die Gruppe der Pilot-Studierenden eine starke Orientierung auf selbstorganisiertes Lernen zeigte. So beantwortete ein jeweils hoher Prozentsatz folgende Items positiv, nimmt man die Antwortkategorien “sehr gewünscht” bzw. “gewünscht” zusammen: *“Ich habe mir gewünscht,*

- *dass ich beobachten kann, wie Lehrkräfte Verantwortungsbereitschaft bei SchülerInnen für ihre eigenen Lernprozesse fördern*” (10 Studierende) (Item 13),
- *dass ich lerne, Schülerarbeit in Gruppen zu initiieren*” (9 Studierende) (Item 16).

Als letzter Aspekt soll hervorgehoben werden, dass für die Studierenden der Disziplinbereich wichtig war. Die große Mehrheit stimmte den folgenden Items zu (“sehr gewünscht” bzw. “gewünscht” zusammen genommen): *“Ich habe mir gewünscht,*

- *dass ich mitkriege, wie ein Lehrer seine Schüler unter Kontrolle hat*” (9 Studierende) (Item 4),
- *dass ich lerne, mit Provokationen von Schülern gut fertig zu werden*” (8 Studierende) (Item 2).

In diesen Items wird die Angst vor Kontrollverlust in der Konfrontation mit der Klasse angesprochen und eine Sichtweise vom Schüler-Lehrer-Verhältnis als zwei sich gegenüberstehenden und miteinander kämpfenden Seiten mit unterschiedlichen Interessen formuliert. Die hohe Zustimmung zu diesen Items zeigt eine gewisse Sorge der Studierenden, sich in dem so abgesteckten Feld zu behaupten. Da sich aus solchen Sorgen oft die Neigung zu stark reglementierter Unterrichtsführung ergibt, sollte dieses Thema ausdrücklich Gegenstand der universitären HP-Seminare sein.

Eintreffen/Nichteintreffen dieser Wünsche im HP

Die Frage, ob ihre Wünsche - im Ganzen gesehen – eher eingetroffen sind oder eher nicht, beantworteten 8 Studierende mit “eher ja”, nur 2 Studierende mit “eher nein”²¹. Dieses ist ein gutes

²¹ Auch diese beiden Studierenden bejahen allerdings, dass sie durch das HP in ihrer Berufsentscheidung sicherer geworden sind (s.u.).

Ergebnis und zeigt, dass ein hoher Prozentsatz der Studierenden – nach eigener Einschätzung – vom HP profitiert hat. Bei denen, die diese Frage verneint hatten, wurde nachgefragt, welches nach eigener Einschätzung die beiden wichtigsten Gründe für das Nichteintreffen der Wünsche gewesen seien (Antwortmöglichkeiten wurden vorgegeben, konnten aber auch frei ergänzt werden). Eine der beiden Personen nannte hier die allgemeinen Bedingungen der Schule und unzureichende Unterstützung durch MentorIn (hier ging es um die Schule mit dem das HP ablehnenden Kollegiumsbeschluss); die andere Person nannte die eigene unzureichende fachdidaktische und allgemeinpädagogische Vorbereitung als die beiden wichtigsten Gründe.

Betreuung durch die schulischen MentorInnen: Intensität, Inhalte, Zufriedenheit

Die Frage danach, wie viel Zeitstunden “Ihr/e MentorIn “schätzungsweise im Durchschnitt für Ihre Betreuung eingesetzt” hat, wurde folgendermaßen beantwortet:

- | | |
|---------------------------------------|-----------|
| - Eher weniger als 1 Stunde pro Woche | - 1 Stud. |
| - Etwa 1 Stunde pro Woche | - 1 Stud. |
| - Etwa 2 Stunden pro Woche | - 1 Stud. |
| - Zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche | - 2 Stud. |
| - Mehr als 4 Stunden pro Woche | - 3 Stud. |
| - Keine Angabe | - 2 Stud. |

7 Studierende waren “sehr zufrieden” und 2 “eher zufrieden” mit der Betreuung durch ihren Mentor/ihre Mentorin, 1 Studierender kreuzte “sehr unzufrieden” an²². Fragen nach dem äußeren Rahmen der Betreuung ergab, dass bei 4 Befragten die Betreuung "zwischen Tür und Angel" verlief und 6 Befragte keine regelmäßig vereinbarten Arbeitsbesprechungen mit dem Mentor hatten. Dieses lässt darauf schließen, dass die Betreuung offenbar überwiegend nicht in stark formalisiertem Rahmen stattfand, sondern eher im Rahmen des täglichen Arbeitsablaufs, was die Zufriedenheit aber nicht minderte. Die überwiegende Zufriedenheit mit der Betreuung bei 9 von 10 Prozent der Studierenden scheint also nicht so sehr von äußeren Faktoren der Betreuungsgespräche abzuhängen.

Setzt man die Zufriedenheit und die Einschätzung der eingesetzten Zeit ins Verhältnis, so gewinnt man den Eindruck, dass hier ein Zusammenhang zwischen beidem besteht:

Mentor/In	Zufriedenheit des/der Studierenden mit der Betreuung durch MentorIn				Angabe über die für die Betreuung eingesetzten Wochenstd. (von Stud. geschätzt) (k.A. = keine Angabe)				
	sehr zufrieden	eher zufrieden	unzufrieden	sehr unzufrieden	mehr als 4 Stunden	zwischen 2 und 4 Stunden	etwa 2 Stunden	etwa 1 Stunde	weniger als 1 Stunde
A	X				X				
A	X				X				
B	X					X			
B	X					X			
C	X				X				

²² Dieses betrifft wieder die Schule mit dem ablehnenden Kollegiumsbeschluss.

C		X						X	
D	X				k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
E	X				k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
F		X					X		
G				X					X
Σ	7	2	1		3	2	1	1	1

Je höher die Zufriedenheit, desto höher wird der Zeitaufwand eingeschätzt. Dabei lässt sich natürlich nichts über die Richtung einer kausalen Verknüpfung dieser beiden Variablen sagen. Der höher eingeschätzte Zeitaufwand der MentorInnen A, B und C kann – obwohl die Formulierung der Frage eigentlich auf den individuellen Zeitaufwand für die/den Befragte/n abzielt – eventuell auch dadurch zustande kommen, dass diese MentorInnen jeweils zwei Studierende betreuten und sich dieser Zeitaufwand in der Praxis nicht individuell klar abgrenzen lässt. In der Selbsteinschätzung kommen die MentorInnen übrigens zu einem etwas geringeren Zeitbedarf (s. 4.2.1.3.). Die Tatsache, dass diese Angaben vermutlich valider sind, als die (Fremd-)Schätzungen der Studierenden, unterstützt die These, dass in einer hohen Einschätzung des Zeitbedarfs u.a. auch die große Zufriedenheit der Studierenden mit der Betreuung zum Ausdruck kommt.

Weiter wurden die Studierenden danach befragt, in welchen Bereichen sie durch die MentorInnen hauptsächlich Unterstützung erfahren haben. 15 Items waren vorgegeben; bis auf ein Item bezogen sich alle auf das Unterrichten. Alle Studierende beantworteten diese Frage. Die am häufigsten angekreuzten Items:

- Analyse von Schüler-Interaktionen (8 Nennungen)
- Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche (7 Nennungen)
- Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben (7 Nennungen)
- Analyse von Unterrichtsstörungen (6 Nennungen)
- Hilfe beim Einsatz von Medien, bei Gestaltung des Tafelbildes (5 Nennungen)

Alle anderen Items wurden nur 4 oder 3 mal angekreuzt. Auffällig ist, dass die Planung von Unterricht nicht im Vordergrund stand: Das Item “Hilfestellung bei der Planung eigener Unterrichtsversuche” wurde nur 4 mal angekreuzt, während die Auswertung eigener Unterrichtsversuche 7 mal bejaht wurde. Hier zeigt sich möglicherweise eine Überforderung der schulischen MentorInnen, die nicht die Zeit haben oder es nicht als ihre Aufgabe ansehen, mit den Studierenden den Unterricht zu planen, und dann aber die – je nach Vorbereitung durch die Universität - mehr oder weniger ungeplanten Unterrichtsstücke mit den Studierenden hinterher analysieren. Dieses wäre eine mögliche Interpretation.

Durch den Übergang von den traditionellen UEs auf das HP dürfte die Frage, wo, wann und von wem der Unterricht mit den Studierenden – über die beiden obligatorischen Unterrichtsversuche hinaus – vorbereitet werden soll, nicht so eindeutig zu beantworten sein. Hier wird ein Problemkomplex deutlich: Der Umfang der Mentoren-Tätigkeit ist in den Richtlinien zu schulpraktischen Studien letztlich bisher nicht eindeutig formuliert und wird, damit es zu einer sinnvollen Arbeitsteilung zwischen Schule und Universität kommt, geklärt werden müssen.

Betreuung durch die DozentInnen an der Universität: Intensität, Inhalte, Zufriedenheit

Hier waren die Studierenden um die Bewertung von vier Veranstaltungen gebeten: Zwei vorbereitende (Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft) im Sommersemester 2000 und zwei beglei-

tende (Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft) im Wintersemester 2000/2001. Sie wurden sowohl danach befragt, wie gut die Veranstaltungen aus ihrer Sicht auf die Erfordernisse des HP bezogen waren, als auch danach, wie gut sie diese Veranstaltung für das HP nutzen konnten.

Die Bewertung der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen unterscheidet sich kaum voneinander. Demgegenüber werden Unterschiede deutlich in der Bewertung der *vorbereitenden* gegenüber den *begleitenden* Veranstaltungen: Während die *vorbereitenden* Veranstaltungen hinsichtlich der beiden Fragen nach der Bezogenheit auf das HP und der Nutzbarkeit für das HP von nur 3 bis 6 der Studierenden positiv bewertet wurden, wurden die *begleitenden* Veranstaltungen von 6 bis 8 der Studierenden positiv beurteilt. Inwieweit dieser Anstieg der positiven Bewertung auf eine Verbesserung der Bezogenheit der Veranstaltungen auf das HP durch die DozentInnen zurück zu führen ist oder eher auf die erst im Wintersemester in der praktischen Phase mögliche Verknüpfung von Theorie und Praxis, kann nicht beantwortet werden. Beides ist denkbar.

Deutlich wurde weiter die Problematik der Begleitung im zweiten Fach, die in den Richtlinien nicht vorgesehen ist. Hierzu lautete die Frage *Wie erfuhren Sie Hilfe bei der Vorbereitung und Durchführung Ihrer Unterrichtseinheit in Ihrem anderen Fach?* Die Beantwortung zeigt, dass nur 1 Studierender keine Unterstützung erhielt²³, 9 Studierende dagegen schon. Die Unterstützung erfolgte:

- bei 2 Studierenden nur von Seiten der Schule und Mentor,
- bei 4 Studierenden von Seiten der Universität,
- bei 1 Studierenden durch Kombination von MentorIn und Uni-Dozent,
- 2 Studierende gaben trotz Bestätigung, Unterstützung erhalten zu haben, keinen Hinweis, von welcher Seite die Vorbereitung geleistet wurde.

Diese Problem muss für die zukünftige Durchführung des HP dringend geklärt werden.

Praxistagebuch/Reflexion eigener Unterrichtsbeispiele

Alle Studierenden bejahen die Aussage, dass Beispiele aus dem eigenen Unterricht in den universitären Veranstaltungen gemeinsam reflektiert wurden. Nur 6 Studierende aber bejahen, dass das Praxistagebuch im Rahmen der Begleitveranstaltungen besprochen wurde. Dieses Ergebnis verwundert, da aufgrund von regelmäßiger Teilnahme und Protokollieren der Sitzungen festgestellt werden kann, dass die Abfassung des Praxistagebuchs mehrfach auf der Tagesordnung stand (s. auch 4.1.3.). Möglicherweise verstanden einige der Studierenden diese Frage als eine danach, ob ihre persönlichen Eintragungen ins Praxistagebuch besprochen worden seien. Dieses war zwar mehrfach angeregt worden, es kam allerdings u.a. aufgrund von Widerständen und Einwänden seitens der Studierenden nicht dazu.

7 Studierende waren sich über Anforderungen für die Abfassung des Praxistagebuchs unsicher. Hierzu muss angemerkt werden, dass die Gestaltung des Praxistagebuchs bzw. Praxisberichtes auf die Tagesordnung der direkt an die Praxisphase anschließenden Auswertungs-Blockveranstaltung Anfang März 2001 gesetzt worden war. Wegen der Kürze der Zeit zwischen praktischer Phase und Auswertungsveranstaltung wurde nicht darauf bestanden, dass die Praktikumsberichte – wie in den Richtlinien in Punkt 5.3. vorgesehen – bereits zu diesem Zeitpunkt vorgelegt werden sollten. In Arbeitsgruppen wurde auf der Auswertungsveranstaltung z.T. schulstandortbezogen von den Studierenden gemeinsam mit den DozentInnen Konzepte für den Pra-

²³ Dieser Studierender macht allerdings den Hinweis, dass eine zweite UE nach alter LPO für ihn nicht erforderlich gewesen ist.

xisbericht erarbeitet; dieser sollte auf der Basis der Notizen, die die Studierenden in den zurückliegenden Wochen individuell erstellt hatten (Tagebucheintragungen), abgefasst werden. Aus den inzwischen vorliegenden Praxisberichten lassen sich Überlegungen für die Zukunft ableiten (s. 4.1.3.).

Auswirkungen des HP auf Berufsentscheidung und weitere Studienwegsplanung

Auf Fragen nach den Auswirkungen des Halbjahrespraktikums auf ihre Berufsentscheidung antworteten alle TeilnehmerInnen der Pilotstudie positiv:

- 10 Studierende bejahten das Item *“Das HP hat mich sicherer darin gemacht, dass ich die richtige Berufsentscheidung getroffen habe”*;
- niemand bejahte die Antwortalternative: *“Das HP hat hier nichts verändert”*,
- niemand bejahte die zweite Antwortalternative: *“Das HP hat dazu beigetragen, dass ich meine Berufsentscheidung überprüfe”*.

Ebenso wollen alle ihr Lehramtsstudium fortsetzen und alle beabsichtigen, das Referendariat zu machen. Dieses Ergebnis kann so gewertet werden, dass die Erfahrungen im HP in der Einschätzung der Studierenden zur Festigung ihrer Berufsentscheidung geführt haben. Dieses positive Ergebnis wird in der Hauptstudie mit einer größeren Befragtenzahl und unter den Bedingungen der obligatorischen Durchführung noch zu überprüfen sein.

Dennoch kann für diese Gruppe gesagt werden, dass ein Ziel der Einführung des Halbjahrespraktikums erreicht wurde, nämlich die nochmalige Überprüfung der Berufsentscheidung durch die Studierenden. Dieses Ziel hätte auch dann als erreicht angesehen werden können, wenn ein Teil der Studierenden die zweite Antwortalternative (*“Das HP hat dazu beigetragen, dass ich meine Berufsentscheidung überprüfe”*) angekreuzt hätte. Denn das Ziel des HP ist ja im Einzelfall nicht nur dann erreicht, wenn sich ein Studierender in seiner Berufsentscheidung bestätigt fühlt, sondern auch dann, wenn er nach Erfahrung und Reflexion zu der begründeten Überzeugung kommt, dass der Lehrerberuf doch nicht das Richtige für ihn ist.

Reflexion von eigenen Stärken und Schwächen

Die Frage *Welche Ihrer Fähigkeiten (bzw. Schwächen) sind Ihnen durch das HP deutlicher geworden?* sollte Anlass zur Reflexion geben und erheben, wo die Studierenden hauptsächlich den Gewinn des HP sehen. Sie konnten hier freie Antworten geben; es antworteten alle Befragten auf beide Fragenteile, so dass insgesamt 20 Antworten (10 Fähigkeiten, 10 Schwächen) vorliegen. Interessant ist, dass in nur 9 der 20 Antworten die Schule, die Schüler etc. als Bezugsrahmen genannt werden. Unter diesen 9 Antworten

- beziehen sich nur 4 konkret auf pädagogische und fachliche Kompetenzen (z.B. als Schwäche: *“Mängel in Fachdidaktik/Pädagogik”* oder z.B. als Stärke: *“neue Methoden in Sport”*);
- in 5 Antworten ist der Bezug zur Schule nur relativ allgemein und es stehen eher fachunspezifische Schlüsselqualifikationen im Vordergrund (z.B. als Stärke: *“Selbstsicheres Auftreten vor der Klasse”*; *“Sensibilität für d. Schüler/Schule; Stärken/Schwächen der Schüler erkennen; Strukturierung von Unterricht”*).

11 Antworten haben gar keinen ausdrücklichen Bezug zur Schule, sondern nennen persönliche Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen wie Arbeitsstrategien oder soziale Kompetenzen (z.B. als Schwäche: *“klare Linie deutlich zeigen, verfolgen”*; *“Erwarte zu viel von mir selbst”*;

kann unter Zeitdruck nicht arbeiten; bin immer nervös!" oder als Stärke: *"Reflexion von Erlebnissen; Beziehungsaufbau; Unternehmergeist; Orga-Talent"; "Meine Aussprache zu verbessern?!"*).

Dieser Befund, dass die Studierenden hier viel stärker auf persönliche, soziale und pädagogische Schlüsselqualifikation zu sprechen kommen, als auf engere fachliche Qualifikationen, könnte damit zusammenhängen, dass alle Pilot-Studierende in der Sek. I eingesetzt waren, in der Qualität von Lehrkräften in einer ähnlichen Gewichtung abgefragt werden. In der Hauptphase des HP, in der vermutlich ein größerer Teil im Sek.-II-Bereich eingesetzt sein wird, wird zu prüfen sein, ob die Studierenden eine ähnliche Betonung von Schlüsselqualifikationen vor Fachkompetenzen vornehmen werden. Man kann diesen Befund aber auch interpretieren als Reflex auf ein – im Gegensatz zu den traditionellen UEs – geändertes Praxisfeld und Lernsetting im HP. Die Antworten der Studierenden deuten darauf hin, dass das HP einen breiteren Erfahrungsraum öffnet und die Studierenden möglicherweise stärker mit sich selbst in ihrer ganzen Person konfrontiert werden.

Erfahrungsbereiche im HP außer Unterricht

Hier ging es darum, zu erheben, inwieweit die Studierenden im HP die in den Richtlinien für schulpraktische Studien über Unterricht hinaus genannten Erfahrungsbereiche kennen lernen konnten, also Schulleben (Schulfeste, Exkursionen, Klassenfahrten etc.), Organisation (Konferenzen, Schulleitung, Verwaltung) und Kooperation (Stadtteil, Beziehungen nach außen).

Auf die Frage *Welche Bereiche Ihrer Schule haben Sie - **außer Unterricht** - im HP selbst praktisch (im Sinne eigener Teilnahme) kennen gelernt?* kreuzten die Studierenden die vorgegebenen Items wie folgt an:

- Konferenzen:	9 Studierende
- Elternabende:	8 Studierende
- Exkursionen, SchülerInnen-Praktika:	8 Studierende
- Lehrkraft-Eltern-Gespräche:	7 Studierende
- Schulleitung:	5 Studierende
- Kontakte zu Betrieben:	5 Studierende
- Pausengestaltung:	3 Studierende
- Schulverwaltung:	2 Studierende
- AGs:	2 Studierende
- Klassenfahrt:	1 Studierende
- Kontakte zum Stadtteil:	1 Studierende

Diese Ergebnisse verdeutlichen die Vielfalt der studentischen Erfahrungen im HP, die einen wesentlichen Unterschied zu den traditionellen Unterrichtseinheiten markiert.

Danach befragt, welchen Bereich sie *“gerne umfassender kennen gelernt”* hätten, gaben 4 Studierende AGs an, 3 Klassenfahrten und 2 den Bereich Pausengestaltung. Exkursionen und SchülerInnen-Praktika wurden als besonders positive Erlebnisse empfunden (*“hat am meisten Spaß gemacht”*). Negativ wurde dagegen von 6 Studierenden die Teilnahme an Konferenzen erlebt (*“hat am wenigsten Spaß gemacht”*), der Bereich also, den fast alle (9 Studierende) kennen gelernt haben. So haben fast alle Einblicke in einen emotional für viele eher unangenehmen Bereich des Lehreralltags erhalten und das eigene Bild vom Lehrerberuf erweitern können.

Erfahrungen mit Co-teaching

Mit Co-teaching ist in der Regel das Unterrichten durch zwei Lehrkräfte (Team-teaching, gleichzeitig oder sich abwechselnd) gemeint, wobei es sich um ein asymmetrisches Team handelt: Eine weniger erfahrene Lehrkraft arbeitet mit einer erfahrenen im selben Klassenraum zusammen. Die Intention ist, dass für die noch unerfahrene Lehrkraft Trainingssituationen entstehen. Die Unterstützung kann durch Co-teaching nicht nur bei der Planung und Auswertung des Unterrichts erfolgen, sondern die erfahrene Lehrkraft unterstützt auch im Unterricht und hilft dadurch, die Überforderung des Neulings zu vermeiden.

Die Frage *Haben Sie stundenweise gemeinsam mit Ihrem Mentor oder einer anderen Lehrkraft unterrichtet (Co-teaching)?* bejahten 7 Studierende (5: oft; 2: manchmal). 3 haben dieses gar nicht erlebt. Alle 7 Studierenden, die das gemeinsame Unterrichten erfahren haben, empfanden es als Entlastung und Bereicherung.

Es wäre wünschenswert, wenn Co-teaching als Methode zu einem festen Bestandteil der Betreuung und Unterstützung von Studierenden durch die MentorInnen im HP werden würde. In der Hauptphase ist zu prüfen, inwieweit der Prozentsatz der Studierenden, die auf diese Weise ins Unterrichten einbezogen wurden, auch unter Bedingungen ähnlich groß ist, in denen Freiwilligkeit auf Seiten der MentorInnen eine weniger große Rolle spielte als in der Pilotphase.

Kennen lernen von Unterrichtsmethoden

Obwohl die Erfahrung mit mehreren Unterrichtsmethoden nicht explizit als Ziel des HP genannt wird, erscheint sie als sehr vorteilhaft, u. a. weil sie als Grundlage für eine "kritische Sicht auf Formen der Praxis" (Richtlinien) geeignet ist: Es wäre z.B. nicht ausreichend, Frontalunterricht pauschal abzulehnen, ohne alternative Methoden, deren Einsatzbereich und Probleme der Umsetzung benennen zu können.

Die Beantwortung des Fragebogens zeigt, dass das HP für die Mehrzahl der Studierenden ein Feld war, um verschiedene Unterrichtsformen kennen zu lernen: 7 Studierende bejahten das Statement *Ich habe gezielt versucht, verschiedene Unterrichtsformen kennen zu lernen*. Mehrere Interviewaussagen weisen darauf hin, dass die Studierenden hier mit Kennenlernen nicht nur das Beobachten Anderer, sondern das eigene Ausprobieren verstehen.

Nachgefragt, welche Unterrichtsformen kennen gelernt wurden,

- nannten alle Studierenden Frontalunterricht,
- nannten 8 Studierende Kleingruppenunterricht,
- nannten 5 Studierende Projektunterricht.

Dem nächsten Fragenkomplex (Einschätzung beobachteten und eigenen Unterrichts) lag die Überlegung zugrunde, dass es wünschenswert ist, wenn die Studierenden im Rahmen ihres HP an der Schule sowohl im Unterricht des/r Mentors/in Unterrichtsformen kennen lernen, die sich nicht auf den traditionellen Frontalunterricht beschränken, als auch in ihren eigenen Unterrichtsversuchen freiere Unterrichtsformen erproben können. Außerdem war von Interesse zu überprüfen, inwieweit sich hier Übereinstimmungen zeigen oder beide Einschätzungen auseinander liegen würden.

Hierzu wurde zwei verschiedenen Unterrichtsarten idealtypisch beschrieben: Unterricht A: weitgehend Frontalunterricht, Unterricht B: weitgehend selbstorganisierter Gruppenunterricht. Dann wurden die Studierenden gebeten: *Bitte überlegen Sie jetzt, wie Sie den Unterricht ihres Mentors - im Ganzen gesehen - charakterisieren würden*. Hierzu war eine zweipolige Skala (Unterricht A --- Unterricht B) vorgegeben. Die Studierenden wurden gebeten: *Machen Sie durch ein Kreuz auf*

der Linie deutlich, ob der von Ihnen beobachtete Unterricht eher Typ A entsprach oder Typ B oder wo er zwischen diesen Polen angesiedelt war. Im zweiten Schritt ging es darum, den eigenen Unterricht im Rahmen des HP auf die gleiche Weise zu charakterisieren. Unterrichtstyp A wurde der Wert 0 zugewiesen, Unterrichtstyp B der Wert 10.

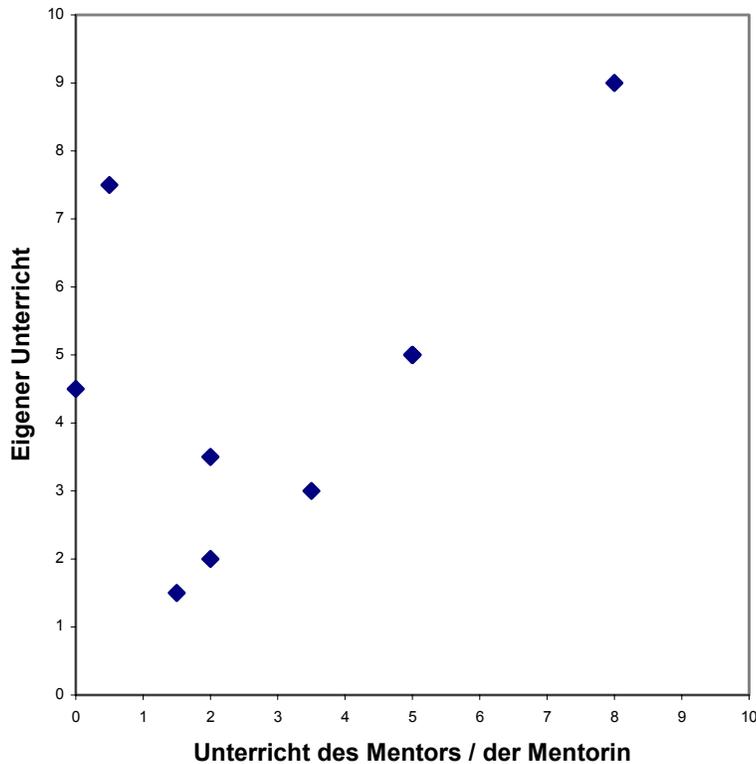
Alle Studierenden kennzeichneten auf diese Weise sowohl den beobachteten als auch den eigenen Unterricht. Die Antworten zeigen, dass sowohl der Mentoren-Unterricht als auch der eigene Unterricht eher bei Typ A, also eher als Frontalunterricht eingeschätzt wird als bei Typ B. Ihre eigene Unterrichtsweise schätzen die Studierenden aber als etwas weniger frontal ein, wie sowohl die Mittelwerte (Unterricht MentorIn: 3,25; eigener Unterricht: 4,6) als auch die Mediane (Unterricht MentorIn: 2,75; eigener Unterricht: 4,75) zeigen.

Es liegt nahe, diesen Unterschied zwischen studentischem und Mentoren-Unterricht auf den bekannten Effekt zurück zu führen, dass alltägliche Schulpraxis erziehungswissenschaftliches Wissen z.B. über die pädagogische Überlegenheit selbstorganisierten Lernens abschleift und die Routine Frontalunterricht platz greifen lässt²⁴.

Vergleicht man darüber hinaus die Charakterisierung des Unterrichts des/r Mentors/Mentorin in Abhängigkeit zum eigenen Unterricht (siehe Abbildung 1) entsteht der Eindruck, dass diese beiden Einstufungen bis auf zwei Ausnahmen stark zusammenhängen.

²⁴ Diese Überlegungen unterstellen natürlich, ohne dass dieses zu belegen ist, dass die Einschätzungen der Studierenden die Wirklichkeit wiedergeben, dass also der Unterschied zwischen eigenem und Mentoren-Unterricht tatsächlich bestand und außerdem in der Richtung bestand wie eingeschätzt.

Abb. 1: Charakterisierung des eigenen Unterrichts in Abhängigkeit von der Charakterisierung des Mentoren-Unterrichts



Dieses kann als Beleg dafür gelten, dass die Studierenden sich stark an den MentorInnen orientieren, was aufgrund der engen Zusammenarbeit zwischen Studierenden und MentorInnen sowie aufgrund der Beispielfunktion der MentorInnen nicht weiter verwunderlich ist. Eher wären hier Ausnahmen erklärungsbedürftig und könnten ein Zeichen von Unzufriedenheit des Studierenden und von einer misslingenden Beziehung sein. Mit diesem Befund und der Tatsache, dass eine gute Lehr-Lern-Beziehung zwischen Studierenden und MentorInnen wünschenswert ist, deutet sich hier ein problematischer Punkt des HP an: Es kann sein, dass die Studierenden – eine längere Zeit in die Alltagsroutine gestellt und unter Druck unter diesen Bedingungen “zu funktionieren” – sich an Beispielen weitgehend frontal erteilten Unterrichts orientieren und die an der Universität gelernten Methoden als wenig brauchbar, da in der beobachteten Realität nicht gut zu verwenden, an die Seite schieben. Dieses ist ein Problem, dass seitens der Universität, die nach wie vor die Verantwortung für diesen Abschnitt der Lehramtsausbildung trägt, in der Gestaltung der Seminare aber auch in der Zusammenarbeit mit den Schulen im Auge behalten muss.

Vertretungsunterricht

In den Begleitseminaren war Vertretungsunterricht mehrfach Thema: Mehrere Studierende berichteten, dass sie hin und wieder Vertretungsunterricht gegeben und dass sie diesen Unterricht gern übernommen haben. So berichtete z.B. ein Studierender stolz, dass er in einem Krankheits-

fall in einer “schwierigen Klasse” an zwei aufeinanderfolgenden Tagen jeweils in einer Doppelstunde den Klassenlehrer vertreten habe (“Ich hätte mir Lehrer zur Hilfe holen können. Warum ich das nicht gemacht habe – vielleicht aus verletztem Stolz. So aus dem Gefühl: Ich wollte das alleine durchstehen”²⁵). Es entstand der Eindruck, dass solche Situationen, die Studierende potentiell überfordern und mit Sicherheit auf Kosten vorbereiteter und reflektierter Unterrichtserfahrungen gehen, nicht selten aus folgender Gemengelage aus Schulalltag und studentischer Motivation entstehen:

- Vertretungsfall tritt ein (Lehrer wird krank),
- der Wunsch des Studierenden, eine solche Situation allein zu meistern (“Ich wollte das alleine durchstehen”) und zeigen zu können, was man kann,
- verknüpft mit dem Gefühl, sich zu blamieren, wenn man Unterstützung holt (“vielleicht aus verletztem Stolz” niemand dazu geholt),
- verknüpft mit einer Situation an der Schule, wo es oft ganz gut passt, dass da nicht zusätzlich Arbeit anfällt, sondern diese vom Studierenden erledigt wird.

Einerseits liegt in der Möglichkeit, Vertretungsunterricht zu geben, die im Rahmen der traditionellen Unterrichtseinheiten nicht gegeben war, sicher auch die Chance, eine berufsnaher Erfahrung und auch eine möglicherweise positive Erfahrung mit sich zu machen, die die Motivation der Studierenden, “selber Lehrer zu sein”, verstärken könnte sowie das angenehme Gefühl mit sich bringt, nicht nur eine Belastung, sondern auch eine Hilfe zu sein. Andererseits muss hier aber auch die Gefahr der persönlichen Überforderung mit möglichen negativen Folgen gesehen werden: Frustration durch Erfahrung von Scheitern; Verhinderung einer theoriegeleiteten, reflexiven Praxis zur Entwicklung eines professionellen Selbst; „Praxis pur“ steht auch dem studienintegrierten Charakter des HP entgegen.

Vor diesem Hintergrund wurde nach dem Umfang von Vertretungsunterricht gefragt. 7 Studierende geben an, Vertretungsunterricht gegeben zu haben:

- 3 Studierende bis zu fünf Stunden,
- 3 Studierende zwischen sechs und zehn Stunden,
- 1 Studierender mehr als zwanzig Stunden.

Anhand der Interviews kann aber geschlossen werden, dass diese Zahlen vermutlich eher zu gering sind, weil “Vertretungsunterricht” unterschiedlich definiert wird. So haben Studierende über den Vertretungsunterricht wie im o.g. “Notfall” hinaus z.T. weiteren Fachunterricht bei Abwesenheit der MentorInnen übernommen. 6 der 7 Studierenden, die Vertretungsunterricht gemacht haben, sagen aus, diesen *gerne* gegeben zu haben.

Die in diesem Thema liegende Ambivalenz zwischen berufsnaher positiver motivierender Erfahrung, die Studierende hier machen können, und den genannten Gefahren müsste insbesondere in den universitären Begleitveranstaltungen beachtet und bearbeitet werden und ebenso Gegenstand der Kommunikation zwischen Universität, Schulleitungen und MentorInnen sein.

Persönliche Rahmenbedingungen (z.B. Erwerbsarbeit, Besuch weiterer Veranstaltungen)

6 der 10 Studierenden geben hier an, während des Halbjahrespraktikums gearbeitet zu haben. Diese Angaben entsprechen in etwa der durchschnittlichen Belastung durch Nebenerwerbstätigkeit von Studierenden an der Universität Bremen. Ca. 68 % aller Studierenden im Grundstudium üben eine Erwerbstätigkeit aus²⁶. Bei einem solchen Vergleich darf allerdings nicht vergessen

²⁵ Aufzeichnungen aus der erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung am 30.11.2000.

²⁶ Quelle: 6. Studierendenbefragung an der Universität Bremen im Sommersemester 2000.

werden, dass das HP länger andauert, als die Vorlesungszeit des Semesters und zudem wohl auch zeitintensiver ist. Dazu kommt, dass der Umfang, in dem die Pilot-Studierenden erwerbsmäßig gearbeitet haben, nicht unerheblich ist: Durchschnittlich über das ganze HP gesehen arbeiteten:

- 2 Studierende 10 Wochenstunden,
- 1 Studierender 12 Wochenstunden,
- 1 Studierender 15 Wochenstunden,
- 1 Studierender 19 Wochenstunden,
- 1 Studierender 20 Wochenstunden.

Die Frage, ob sie *parallel zum HP weitere Lehrveranstaltungen besucht haben*, bejahten nur 3 Studierende, 7 verneinten. Von den 3 Studierenden absolvierten 2 vier Wochenstunden, 1 Studierender sogar 6 Wochenstunden parallel zum Praxissemester. Im Prinzip ist der Besuch von Lehrveranstaltungen über die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitveranstaltungen während des Praktikums nicht vorgesehen. Da der Verzicht auf den Besuch von Lehrveranstaltungen während dieses Semesters es den Studierenden allerdings sehr erschwert, die Regelstudienzeit von 9 Semestern einzuhalten, wird hier für manche der Druck bestehen, trotz hoher Belastung Veranstaltungen parallel zum HP zu besuchen.

Veränderung der Schwerpunkte im weiteren Studium

Die Frage *Werden Sie nach der Erfahrung im HP andere Schwerpunkte in Ihrem pädagogischen Studium setzen?* bejahten 7 Studierende, 3 verneinten. Auf die Frage, in welcher Richtung sie die Schwerpunkte im Studium verschieben wollen, kamen folgende Antworten (Mehrfachnennungen waren möglich):

- *Mehr fachwissenschaftliche Veranstaltungen*: keine Nennung
- *Mehr fachdidaktische Veranstaltungen*: 6 Nennungen
- *Mehr allgemeinpädagogische Veranstaltungen*: 3 Nennungen
- *Mehr psychologische und/oder sonderpädagogische Veranstaltungen*: 5 Nennungen

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass das HP ganz offenbar dazu geeignet ist, eine Neuorientierung im Studium anzustoßen.

Die angegebene Richtung einer anderen Schwerpunktsetzung kann so interpretiert werden, dass die Studierenden in den genannten Bereichen – vor dem Hintergrund der Anforderungen der erlebten Schulpraxis - bei sich Defizite sehen, die sie bearbeiten wollen. Dabei fällt auf, dass keine/r der Befragten mehr fachwissenschaftliche Veranstaltungen besuchen will, sondern nun besonders fachdidaktische, psychologische und sonderpädagogische Veranstaltungen von Interesse sind. Bei Studierenden, die ihr Halbjahrespraktikum hauptsächlich in der Sekundarstufe II absolvieren, könnte dies auf Grund anderer Anforderungen durch Lehrplan und SchülerInnen jedoch anders aussehen.

Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie

Die Ergebnisse dieses Fragenkomplexes machen deutlich, dass die Studierenden erziehungswissenschaftlichen Theorien einen hohen Stellenwert in Bezug auf ihr pädagogisches Handeln einräumen. Die Frage *Hat sich für Sie durch Ihre praktischen Erfahrungen im HP der Stellenwert von erziehungswissenschaftlicher Theorie für Ihr pädagogisches Handeln in der Schule verändert?* bejahten 6 Studierende, 4 verneinen sie. Auf Nachfrage wird deutlich, dass diese 6 Studie-

renden den Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie für sich als *größer als vor dem HP* sehen.

Dieser Befund widerspricht den in der Debatte um das HP oft geäußerten Befürchtungen, dass Studierende im HP anfällig werden könnten für die kontraproduktive Einstellung, angesichts der Realität des Schulalltags solle man theoretische Einsichten und erziehungswissenschaftliche Theorie möglichst schnell vergessen. In der Hauptphase ist allerdings zu überprüfen, inwieweit dieses wünschenswerte Ergebnis nur für die Pilot-Gruppe zutrifft.

Kompetenzerwerb

Den Studierenden wurden 15 Statements vorgegeben, die die Zunahme bestimmter Fähigkeiten formulierten: So z.B.: *Meine Fähigkeit hat zugenommen, sicher und ohne Angst vor der Klasse zu stehen*. Oder: *Meine Fähigkeit hat zugenommen, Verweigerungshaltungen von SchülerInnen wahrzunehmen*. Diese Items konnten mit "eher ja" oder "eher nein" beantwortet werden. Zwei Ergebnisse sollen hier hervorgehoben werden:

- Insgesamt beurteilen die Befragten den Effekt ihres Halbjahrespraktikums in Bezug auf erworbene Kompetenzen sehr positiv; 10 Items werden von 7 oder mehr Studierenden bejaht.
- Offenbar unterscheiden die Studierenden realistischerweise zwischen der Fähigkeit, ein Problem wahrzunehmen und dem Umgang damit. Während alle glauben, dass ihre Fähigkeit, *unerwartete Schülerbeiträge wahrzunehmen*, zugenommen hat, halten nur 8 ihre Fähigkeit, *auf unerwartete Schülerbeiträge einzugehen*, für größer als vor dem Halbjahrespraktikum. Noch ausgeprägter zeigt sich diese Unterscheidung in Bezug auf die Fähigkeit, *Verweigerungshaltungen von SchülerInnen wahrzunehmen* (10 "eher ja") und mit diesen *produktiv umzugehen* (4 "eher ja").

Die Studierenden konnten zu diesem Komplex zusätzlich freie Antworten geben; 4 nutzten diese Gelegenheit: *Außerdem habe ich gelernt,*

- *"trotzdem nicht frustriert zu sein; Die negativen Begebenheiten nicht zu lange mit mir herumzutragen",*
- *"Co-Teaching, gemeinsames Einhalten der Regeln der Lehrer (keine Einzelkämpfer); daß es kein ? Patentrezept gibt – jeder Lehrer muß seinen eigenen Unterrichtsstil entwickeln",*
- *"wie wichtig pers. Beziehungen in der Schule sind",*
- *"den Schulablauf aus der Sicht eines Lehrers, einer Lehrerin! Halte ich für einen sehr wichtigen Punkt!"*

Wie auch bei der Reflexion ihrer Stärken und Schwächen beziehen sich die Studierenden in diesen Antworten weniger auf das Unterrichten selbst als auf Fähigkeiten, die über den Unterricht hinausgehen. Im Vordergrund stehen hier wiederum die Lehrer-Rolle und persönliche Einsichten bzw. Qualifikationen der Studierenden.

Beratungsbedarf

Fast einhellig bejahen die Studierenden die Frage: *Müsste eine universitäre Einrichtung geschaffen werden, die Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Studienentscheidung, ihrer Erfahrungen im HP sowie in bezug auf den Studienablauf beraten kann?* (9 Ja-Stimmen). Ebenso einhellig bejahen sie die Frage: *Würden Sie eine solche Beratungsstelle nutzen, wenn Sie Fragen zu den genannten Bereichen hätten?*

4.1.2. Interviews

(Thomas Ziemer)

Hintergrund der Interviews

Mit allen Studierenden des Pilotversuchs wurden vor und nach der praktischen Phase Einzelinterviews entlang eines Leitfadens geführt. Die Studierenden konnten den Gesprächsverlauf mitgestalten und ihre persönlichen Erlebnisse und Bewertungen ausführlich schildern (Interviewdauer: 80-110min)

Fragebereiche, die sowohl vorher als auch hinterher abgefragt wurden, waren u.a.:

- Bild der SchülerInnen
- Aufgaben und Bild von LehrerInnen
- Schulische Bedingungen
- Aufgaben der Schulleitung
- Reflexion eigener Stärken und Schwächen
- Beispiele konkreter Erfahrungen
- Berufsentscheidung, Studienweg
- Universitätsseminare: Zufriedenheit, Inhalte

Diese Bereiche wurden sowohl vorher als auch hinterher unter der Hypothese abgefragt, dass sich so Veränderungen durch das HP bzw. Erfahrungen im HP abbilden lassen.

Auf in den Vorinterviews geäußerte persönliche Fragestellungen wurde in den Nachinterviews ebenfalls Bezug genommen, so dass Veränderungen durch das HP nicht nur in den genannten Bereichen, sondern zu anderen, evtl. neuen Gesichtspunkten untersucht werden können.

Ein Ziel der qualitativen Untersuchung mit Interviews ist, durch relativ offene Fragestellungen eine Bestandsaufnahme der im HP möglichen Erfahrungen zu leisten, die sich an der Wahrnehmung der Schulwirklichkeit und den persönlichen Einschätzungen der Studierenden orientiert, ohne eine zwingende Ordnung vorwegzunehmen.

Was kann unter den Rahmenbedingungen des HPs überhaupt gelernt werden?

Im Übrigen wurden die Interviewdaten hauptsächlich erhoben, um im Rahmen eines Dissertationsprojektes (Abschluß: 2004) Einzelfallstudien zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund einer Ordnung der individuellen Erfahrungen soll im Sinne einer in der Wirklichkeit verwurzelten Theorie ("Grounded Theorie"²⁷) auch ein Beitrag zur Theorienbildung geleistet werden. Dazu müssen u.a. Beiträge zur "Professionalisierung für den Lehrerberuf"^{28, 29, 30} und Erfahrungen mit anderen Praktika und Ausbildungsformen (z.B.³¹) einbezogen werden. Triangulation, d. h. der Abgleich der Interviewdaten mit anderen Datenquellen (Fragebögen, Interviews mit MentorInnen, Interviews mit Studierenden zur Videoselbstreflexion, Seminarprotokolle, Zeugnis einer Mentorin für einen Studierenden ...) unterstützt dabei den Forschungsprozess und validiert die Ergebnisse. Durch die fortgeführte Interviewauswertung sind vertiefende Ergebnisse zu erwarten. Die Daten lassen zunächst z.B. eine relativ genaue Kennzeichnung des Schülerkontaktes im HP

²⁷Strauss, A. L. (1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz, Psychologie Verlags Union.

²⁸Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian, J.(HG): Professionalisierung im Lehrerberuf. Oppladen: Leske + Budrich. S.55-72

²⁹Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. München: Weinheim.

³⁰Combe, A./Buchen (HG) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

³¹Döbrich/Kodron/Mitter (1980): Einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis Oldenburg.

zu. Wiederkehrende, teils selbstgewählte, teils von den schulischen MentorInnen empfohlene, von den Studierenden übernommene Aufgaben im Schülerkontakt werden benannt und beispielhafte Situationen werden beschrieben. Das Schülerbild wird gegenüber dem Vorinterview im persönlichen Kontakt und durch die Wahrnehmungen in der Schule differenzierter. Ähnliches gilt für den Kontakt zu den MentorInnen und anderen angehenden KollegInnen. Die Wahrnehmungen der Studierenden, welche Aufgaben die LehrerInnen beim Unterrichten, in der Organisation und im Schulleben erfüllen, wie sie z.B. ihre Zeit einteilen, wie sie mit den SchülerInnen und KollegInnen interagieren, können gekennzeichnet werden. Das eigene Bild der Studierenden von LehrerInnen und sich selbst bekommt schärfere Konturen. Es nähert sich den Vorbildern an oder entwickelt sich in der Abgrenzung zu im Praktikum erlebten LehrerInnen. Es ist wahrscheinlich, dass sich typische Erfahrungsmuster und persönliche Entwicklungen ergeben werden. Für das Lernen im HP gibt es wahrscheinlich nicht eine Lerntheorie, sondern es müssen für Erklärungen mehrere Theoriestücke herangezogen werden. Am Ende sollen durch den Vergleich mehrerer Interviews nicht zuletzt Zusammenhänge identifizierbar werden, welche Erfahrungen in der Schule und welche Anleitung im Sinne einer Professionalisierung, für in der Mitte des Studiums befindliche, angehende LehrerInnen günstig sind.

Untersuchungsrichtung der Interviews für diesen Bericht

In diesem Bericht wurde die Kenntnis der Interviews bereits zur Unterstützung der Interpretation der Fragebogenergebnisse genutzt. Ein Beispiel von Triangulation soll am Ende dieses Abschnitts genauer ausgeführt werden, da es zur Klärung der folgenden Evaluationsfragen beitragen kann:

- Haben die Stud. in den von den RiLi vorgesehen Praxisfeldern Erfahrungen an ihrer Schule machen können? (Frage 5a, vgl. Evaluationskonzept)
- Wie kann im Interesse einer Realisierung der Ziele der RiLi die Vorbereitung und Anleitung der MentorInnen sowie eine Qualitätskontrolle der Betreuung der Stud. gewährleistet werden? (5f)

Persönliche Aussagen der Studierenden zur Gesamtbewertung des HPs können kursorisch zusammengefasst werden. Einige Studierende beurteilen dabei aus eigener Erfahrung das HP im Vergleich zu einer traditionellen UE. Dies kann zur Klärung der nachstehenden Evaluationsfrage beitragen:

- Ist das HP im Vergleich zu den traditionellen UEs geeigneter, Studierenden frühzeitig eine realistische Vorstellung vom Lehrerberuf zu vermitteln? (5c)

Desweiteren kann die Frage nach möglichen Gründen zum Abbruch des HPs durch einen Studenten mit Hilfe von Interviewdaten beleuchtet werden und dies berührt die Frage:

- Führt das HP zu einer Überprüfung der eigenen Studienwahlentscheidung? (4b)

Auf den Punkt gebracht, sollen an anderer Stelle nicht genannte Details, die in den Interviews deutlich wurden, so zusammengestellt werden, dass darauf zur weiteren Kennzeichnung von Problemfeldern zurückgegriffen werden kann.

Interviewuntersuchung

Übereinstimmend mit den Angaben im Fragebogen erbrachte eine kursorische Auswertung als persönliches Fazit von 10 Studierenden, dass das HP insgesamt als sehr wertvoll eingeschätzt wurde: Der Wunsch, LehrerIn zu werden und dafür zielstrebig zu studieren, sei stärker geworden. Es entwickelte sich erstes Selbstbewusstsein im Umgang mit SchülerInnen und die Studierenden

gewannen erste Eindrücke von Schule als System. Probleme in der Schule und auch in den Seminaren wurden benannt und eine hohe zeitliche und teilweise psychische Belastung wurde ausgedrückt. Erwerbsarbeit wurde reduziert, wenn es in der persönlichen Situation möglich war. D. h. auch, es entstanden Nachteile für Studierende bei der Konzentration auf das HP, die auf Geldverdien angewiesen waren. Insgesamt habe aber gerade der hohe Einsatz und die lange Verweildauer in der Schule die intensiven Schulerfahrungen und, daran gekoppelt, den persönlichen Lerngewinn erst ermöglicht. Diejenigen Studierenden, die bereits eine Unterrichtseinheit (UE) nach alter Studienordnung durchgeführt hatten, erklärten, dass ihre Erfahrungen im HP im Vergleich zur UE viel intensiver waren (Frage 5d). Eine Studentin berichtete:

Überhaupt nicht vergleichbar. Also hier hab ich Monate vorher irgendwie meine ganzen Kisten zusammengepackt gehabt und es war äh... bei der UE hab ich überhaupt nicht kennengelernt, wo die Chemikalien liegen, da hab ich nichts gelernt, hm... wie 'ne... so 'ne Vorbereitung abläuft.(...)

Praxisschock, es... bleibt einem erspart. Und ich weiß, was mich erwartet und ich weiß, äh ... wie das ablaufen wird und ich weiß, äh... wie ich mich vorbereiten soll drauf, ob ich mich wirklich seelisch darauf vorbereite oder psychisch drauf vorbereiten kann, das weiß ich, das hab ich nun vorbereitet, für'n weiteren Studiengang weiß ich zum Beispiel eh (...), welche Fächer mir wichtig sind, was ich noch nehmen sollte.

In zwei Interviews, nämlich bei den beiden Studierenden, die im Fragebogen ankreuzten, dass sich ihre Wünsche eher nicht erfüllt haben, ergab sich, dass die Zeit des HP für sie eine Reihe negativer, persönlich belastender Erlebnisse beinhaltete. Die Ursachen dafür erschienen als Zusammenwirken mehrerer Faktoren (Belastung durch Erwerbsarbeit, Persönliches, Disziplinprobleme in bestimmten Lerngruppen der Sek.I). Die Aufklärung der Probleme, die auch die Zukunft der Studierenden berühren, erschien als Beratungsaufgabe, die von den Beteiligten (DozentInnen, MentorInnen, KommilitonInnen) nur z.T. erfüllt werden konnte. Ein Student:

Supervision hätte halt gefehlt für die Problemfälle, das konnte die Veranstaltung nicht auch noch leisten

Ein 11. Nachinterview wurde mit einem Studenten geführt, der sein HP nach ca. 5 Wochen Schulpraxis abbrach. Die Allgemeingültigkeit der Begründungen einer einzelnen Person ist zusätzlich eingeschränkt, weil dieser Studierende am HP schon im 3. und nicht im 5.Semester teilnahm.

Das vorzeitige Aufhören war, nach Aussagen des Studenten, durch Zusammenwirken mehrerer Ursachen bedingt:

- Der Praktikant fühlte sich an der Schule nicht gewollt.
- Es gab keinen guten persönlichen Kontakt zur MentorIn.
- Die Erfahrungen mit SchülerInnen der Sek.I (Pubertät) waren negativ.
- Das eigene Interesse für die SchülerInnen war fast gleich Null, der Kontakt wurde als belanglos empfunden. Er versuchte kaum, den Schülerkontakt zu entwickeln.
- Er hatte das Gefühl, die persönlichen Stärken für das Lehrersein nicht nutzbar machen zu können.
- Er hatte an der Universität gleichzeitig viel belegt und hat sich dann ganz für die Seminare entschieden.
- Es gab Konflikte in der StudentInnengruppe am Schulort.
- Die Betreuung durch die DozentInnen war nicht gut genug. Er hätte mehr "Praxisanleitung" (z.B. konkrete Unterrichtsplanung, Methodenübungen, Arbeitsblätter entwerfen) haben wollen.

Zum Zeitpunkt des Interviews überlegte der Student noch, ob er das HP beim nächsten Durchgang mit befreundeten "Leidensgenossen" wiederholen sollte oder ob er in den Studiengang Primarstufe wechseln sollte. Inzwischen hat der Student ein freiwilliges Praktikum in der Grundschule absolviert und diesen Weg eingeschlagen. Ein gewünschter Effekt des HPs, der Wechsel des Studienganges - in diesem Fall in Folge einer eigenen Überprüfung im Schülerkontakt - ist eingetreten (Frage 4b).

Zu den Fragen 5a) und 5f), inwiefern die Studierenden in der Pilotphase tatsächlich Erfahrungen in allen vier vorgesehen Praxisfeldern machen konnten und welche Anleitung MentorInnen geben, entstand im Abgleich zwischen Interviews und Fragebögen die folgende tabellarische Übersicht. Die von vier Studierenden berichteten Erfahrungsfelder an vier verschiedenen Schulen werden untergliedert erfasst. Die Tabelle zum Unterricht unterscheidet den der jeweiligen schulischen MentorInnen und den Bereich eigener Unterrichtsanteile.

In der letzten Zeile wird die Anzahl der im Fragebogen angekreuzten Items "Zunahme eigener Fähigkeiten - eher ja" angegeben (15 Fähigkeiten waren vorgegeben). Zitate aus Interviews sollen anschließend zur Transparenz beitragen.

Erfahrungsbereiche im Halbjahrespraktikum	Stud. 1	Stud. 2	Stud. 3	Stud. 4
a) Unterricht des Mentors / der Mentorin				
in Gruppen / Schülerversuche	x	x		
binnendifferenziert		x		
ermöglicht Coteaching	x	x		
des Studenten / der Studentin:				
in Gruppen / Schülerversuche	x	x	x	x
Binnendifferenzierung		x		
Projekt		x		x
Moderation		x	x	
Rollenspiel		x	x	
Beteiligung an Notengebung	x	x	x	
(Frontale Unterrichtsformen wurden in allen Fällen ebenfalls genannt.)				
b) Schulleben: Pausengestaltung		x	x	
Arbeitsgemeinschaften		x		
Nachmittagsschule			x	
Offene Lernwerkstatt		x		
Klassenfahrten				
Exkursionen	x	x	x	x
c) Organisation: Konferenzen	x	x	x	x
Schulleitung	x	x	x	
Schulverwaltung		x		
Lehrerfortbildung	x	x		
d) Kooperation: Elternabende	x	x	x	
Lehrkraft-Eltern-Gespräche	x	x	x	x
Kontakte zu Betrieben		x		x
Kontakte zum Stadtteil		x		
*) Zunahme von Fähigkeiten (Selbsteinschätzung)	9	14	12	4

Es kann zunächst festgestellt werden, dass in jedem Fall mindestens ein Bereich in allen vier schulischen Feldern kennengelernt wurde (Frage 5a). Für die Studenten 2 und 4 zeigt die Tabelle deutlich unterschiedliche Profile: Student 2 gibt an, dass er im HP alle Bereiche sehr vielfältig kennenlernte und die Zunahme seiner Fähigkeiten hoch (14 von 15) einschätzt, wohingegen Student 4 nur wenige Erfahrungen in den Feldern beschreibt und die Zunahme seiner Fähigkeiten im HP niedrig (4 von 15) einschätzt. Unterschiede der Arbeit der MentorInnen haben sich qualitativ als bedeutsam herausgestellt (Frage 5g). Student 2 berichtet hierzu nicht nur von Bedingungen im Unterricht (Gruppenarbeit, Binnendifferenzierung, Coteaching), durch die er viel gelernt habe, sondern dass er von seiner Mentorin z.B. zu Beginn des Praktikums anderen vorgestellt wurde und in allen Bereichen gleich *"unter die Fittiche"* genommen wurde.

Student 4 beschrieb hingegen das Schulkollegium insgesamt als distanziert und sah sich im Kennenlernen der Felder Schulleben und Organisation dadurch eingeschränkt. Zum Feld Unterricht führte Student 4 z.B. aus:

"Ja und dann ansonsten war das halt mit dem Lehrer so, der ist dann halt auch unvorbereitet reingekommen und hat dann gesagt, geh du mal nach vorne " (...)" Ja, so Gruppenarbeit kannten die halt auch nicht. Also und da war ich denn eigentlich auch überrascht und enttäuscht, dass die's nicht geschafft haben, innerhalb der Gruppen irgendwas zustande zu bringen."

Weniger optimal durch die MentorInnen bereitete Unterrichtsfelder werden von den Studierenden in den Interviews nicht gutgeheißen. Dass aber trotzdem zahlreiche Erfahrungsmöglichkeiten aufgegriffen werden können, zeigt das Fallbeispiel des Studenten 3:

Er probierte verschiedene Unterrichtsmethoden eigenständig aus und bildete einen weiteren Schwerpunkt im Feld Schulleben. Studentin 1, die sich ebenfalls zwischen den beiden Extremen einordnen lässt, übernahm zunehmend Aufgaben im epochalen naturwissenschaftlichen Unterricht:

"wir haben hauptsächlich das Betreuen von äh... wenn wir nicht selber unterrichtet haben, das Betreuen von Experimenten gemacht, also wir standen immer dabei, er (der Mentor) hat experimentiert... eingeleitet, das und das müsst ihr machen und dann wurde eingeteilt, jeder von uns bekam 'ne Gruppe und wir mussten das beobachten, gucken, mach doch mal, schreib doch mal, was habt ihr falsch gemacht, was habt ihr richtig gemacht, also wir waren da für die Gruppe, es war 'ne Entlastung für ihn gewesen denk ich mal."

Neben der Vorbereitung begriff sie auch das Aufräumen im Fachraum als wesentliche Aufgabe einer Lehrkraft. Im außerunterrichtlichem Bereich erscheint erwähnenswert, dass sie gemeinsam mit ihrem Mentor und dem Mitpraktikanten an einer Lehrerfortbildung teilnahm und dort vorgestellte Unterrichtsideen zeitnah ausprobieren konnte.

Insgesamt können die Studierenden 1 bis 3 Beispiele für ein erstes Hineinwachsen in die Gemeinschaft der LehrerInnen sein, wobei dies für Studentin 1 bereits an anderer Stelle ³²ausgeführt wurde. Student 2 konnte in der gesamten Breite am Berufsfeld Anteil nehmen, während Student 3 wahrscheinlich neben dem Unterrichten das Feld Schulleben intensivierte, um im direkten SchülerInnenkontakt seine Interaktionsfähigkeit als Lehrer zu entwickeln. Insofern erscheint es, dass im HP, im Gegensatz zu den früheren Unterrichtseinheiten, die vier schulischen Felder insgesamt nicht nur zum Kennenlernen von Schulrealität genutzt werden, sondern dass die Studierenden

³²Zierner, T., Schwedes, H., Hoeltje, B.(2001): Studienintegriertes Halbjahresschulpraktikum in Bremen. In: Tagungs-CD der DPG Didaktik Frühjahrstagung in Bremen.

gerade auch in außerunterrichtlichen Bereichen geeignete Trainingssituationen für berufsrelevante Fähigkeiten vorfinden.

4.1.3. Auswertung der Praktikumsberichte

(Thomas Ziemer)

Art der Daten und Untersuchungsrichtung

In diesem Abschnitt sollen die Erfahrungen in Bezug auf die schriftlichen Praxisberichte dargestellt und eingeschätzt werden. Hierzu wurden Seminarbeobachtungen ausgewählt, in denen Studierende und DozentInnen die Praxisberichte thematisierten. Es liegen außerdem vier Praktikumsberichte (davon eine Teamarbeit) vor, die in kurzer Form beschrieben werden und aus denen zitiert wird. Zunächst werden die Richtlinienvorgaben untersucht, die gemeinsam mit der Literatur zum Thema "Forschungstagebücher/schriftliche Praktikumsberichte" einen Rahmen für die angestrebte schriftlich-reflexive Auseinandersetzung mit der Schulpraxis bilden. Folgende Fragen sollen beleuchtet werden:

- Welche Vorgaben wurden gemacht?
- Wie gestaltete sich der Arbeitsprozess?
- Wie stand es um die Qualität der Produkte?
- Inwiefern entspricht das schriftliche Fazit der Studierenden zum Halbjahrespraktikum den anderen Daten?
- Welche Empfehlungen können im Sinne praktikabler Vorgaben für Studierende und DozentInnen zu den Praktikumsberichten formuliert werden?

Vorgaben durch die Richtlinien

In den Rahmenrichtlinien, die auch in der Pilotphase erbrobt wurden, wird den Studierenden ein schriftlicher Praktikumsbericht als Anforderung für die erfolgreiche Teilnahme am HP auferlegt (6.8). Es gibt Aussagen zu der Form eines "pädagogischen Tagebuches" und zu den Teilen, die der Praktikumsbericht mindestens enthalten muss (5.4). Allerdings gibt es neben der unklaren Formulierung "Praktikumsbericht in Form eines pädagogischen Tagebuches" weiteren Interpretationsspielraum, der zur Verunsicherung beiträgt. Der Spielraum lässt sich etwas verkleinern, wenn man die Abschnitte zu den Unterrichtsversuchen (3.3) und zur Auswertungsveranstaltung (5.4) heranziehen will: Der Praktikumsbericht sollte zum Termin der Auswertungsveranstaltung angefertigt sein und er sollte die Planung und Auswertung von eigenem Unterricht mindestens zu den beiden vorgeschriebenen Unterrichtsvorhaben enthalten.

Seminarbeobachtungen: "Praktikumsbericht/Tagebuch" im Diskussionsprozess

In den Universitätsveranstaltungen waren schriftliche Praxisberichte mehrmals Thema. So stimmten die DozentInnen mit den Studierenden am 5. Termin des EW-Vorbereitungsseminars die weitere Arbeitsplanung und den Termin der Auswertungsblockveranstaltung im Anschluß an die Schulpraxis ab. Die DozentInnen wiesen darauf hin, dass die Arbeit am "Projekttagbuch" als ein zentraler Bestandteil der Erfahrungssicherung und Auswertung, bis zur Auswertungsveranstaltung abgeschlossen sein sollte. In der Literaturliste am Ende des Arbeitsplanes war das Buch "Lehrer erforschen ihren Unterricht"³³ enthalten, das auch im weiteren Seminarverlauf als Anregung zum Schreiben von Forschungstagebüchern im schulischen Kontext thematisiert wurde. Eine Studentin wünschte sich mit dem Tagebuch möglichst früh zu beginnen, da sie schon in der Vorbereitung über praktisch bedeutsame Fragen nachdenke und die Entwicklung nachvollziehen

³³ Altrichter, H., Posch, P. (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.

wolle. Die DozentInnen und ein Teil der Gruppe begrüßten diese Idee. Die Studentin wünschte sich, die Kriterien bald zu kennen, um sie beim Schreiben einhalten zu können. Ein Student schlug vor, die Tagebuchkriterien gemeinsam zu überlegen. Ein anderer Student machte den inhaltlichen Vorschlag, im Tagebuch Fallbeispiele zu notieren.

Daraufhin wurde zu Beginn des 7. Seminartermins überlegt, wie auch schon während der Vorbereitung sinnvolle Notizen entstehen können. Die DozentInnen formulierten mögliche Leitfragen: Was habe ich gelernt? Was ist mir aufgefallen? Was war fragwürdig oder konflikthaft? Welche weiterführenden Fragen habe ich?

Das Tagebuch sollte die Schilderung von Ereignissen enthalten und auch, wie ein Problem z.B. durch Heranziehen eines Textes weiter bearbeitet wurde. Die Studierenden sollten nicht ihr Innerstes zu Oberst kehren, aber trotzdem das persönliche Erleben mit aufnehmen. Man solle relativ spontan und zeitnah aufschreiben. Die DozentInnen äußerten die Bitte, Beispiele lesen zu dürfen und nach Wunsch der Studierenden zu besprechen. Drei Studierende fragten dann zu Details nach, aber dominiert wurde die sich anschließende Diskussion von den Bedenken zweier Studierender, die das Aufgreifen von Tagebucheinträgen als zu persönlich einschätzten: Das Tagebuch sollte dazu dienen, sich Luft zu machen. Das Aufschreiben des Erlebens sei persönliche Selbstreflexion!

Die DozentInnen versuchten das Notieren von Ereignissen, persönlichem Erleben und die Reflexion darüber zu unterscheiden und stellte den Studierenden frei, eine Vorauswahl der Stellen, über die sie berichten wollten, vorzunehmen. Es sollte sich um ein professionelles Tagebuch im Zusammenhang mit dem Lehrerwerden handeln. Die Studierenden bekamen in der nächsten Sitzung ein Protokoll zum Nachvollziehen der Diskussion zur Verfügung gestellt.

Während der 12. und letzten Vorbereitungssitzung brachten die DozentInnen "schriftliche Vorschläge für die Gestaltung des Praxistagebuchs als Grundlage für die Erstellung des Praktikumsberichtes" mit. Das Papier lieferte konkrete Hinweise zum Aufbau des Praktikumsberichtes und fokussierende Leitfragen. Kurze tägliche Aufzeichnungen und die Planung der jeweils kommenden Woche sollten Basis für den konkreten Tätigkeitsbericht sein. Eine Dokumentation besonderer Ereignisse und Lernerfahrungen wurde einmal wöchentlich vorgeschlagen. Diese sollte durch die Dokumentation von Projekten und Tätigkeiten (Verhältnis zu Schülern und Lehrern, Schule als Ganzes, Unterrichtshospitationen) über die Gesamtlaufzeit des HPs gesehen ergänzt werden. Der Praktikumsbericht insgesamt sollte Dokumentation und Evaluation der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie eine eigene Forschungsfrage und deren Bearbeitung enthalten. Die Studierenden machten sich Gedanken, ob sie z.B. einen Computer oder Notizzettel einsetzen könnten und wie Unterricht in Form einer Projektwoche zu dokumentieren sei. Insgesamt erschien es, dass die Studierenden den täglichen Aufwand als sehr hoch einschätzten und nicht gerade begeistert waren, Praktikumsberichte wie in der Berufsausbildung üblich, anzufertigen. Die Dozentin regte an, zugunsten der Aufzeichnungen lieber weniger Stunden zu hospitieren. Insgesamt gab es viele Nebengespräche zwischen den Studierenden und ein Student betonte mehrfach, dass er keinesfalls Schülern hinterherspionieren wolle, um zum "Verhältnis zu Schülern" Informationen zu erhalten und aufzuschreiben.

In den Begleitveranstaltungen berichteten die Studierenden dann zwar häufig über ihre Wahrnehmung schulischer Begebenheiten, doch zogen sie dazu wenig ihre schriftlichen Aufzeichnungen hinzu. Beispiele von Notizen oder Tagebüchern wurden nicht vorgelesen oder sonst zur Verfügung gestellt.

Die Studierenden hatten zum Zeitpunkt der Auswertungsveranstaltung, direkt im Anschluss an das Praktikum, keine Praktikumsberichte fertiggestellt.

Vor der Thematisierung der Praktikumsberichte im Auswertungsseminar antworteten 7 Studierende im Fragebogen auf das Item zum Praxistagebuch "Ich war bei der Abfassung unsicher, da keine klaren Anforderungen formuliert waren" mit eher ja; nur 3 mit eher nein.

Die Auswertung wurde dann weitgehend selbstorganisiert gestaltet. Die Studierenden arrangierten am Ende einen gemeinsamen Konsens aller Beteiligten über Inhalte und Abgabetermin der Praktikumsberichte. Die PraktikantInnen eines Schulortes vereinbarten gemeinsame Inhalte und teilweise gemeinsame Erstellung des Berichtes. Die Darstellung der Schule und Wochenabläufe sowie der eigene Unterricht kamen in den Inhaltsvorschlägen aller Teilgruppen vor. Es gab Unterschiede, inwiefern Tagebuchaufzeichnungen als Grundlage des Berichtes vorhanden waren und den Studierenden als geeignet erschienen. Die erweiterten Fragestellungen, zu denen auch Literatur herangezogen werden sollte, waren nach Schulort unterschiedlich: z.B. Notengebung, mein Lehrerbild, Schülerpraktikumsbetreuung. Teilweise wurde abgesprochen, dass die Praktikumsberichte mit einem Leistungsschein honoriert werden sollten. Dies erschien den Dozentinnen aufgrund des Umfangs der Berichte und des Einsatzes der Studierenden im Pilotversuch als gerechtfertigt. Der vereinbarte Abgabetermin nach gut drei Monaten nach der Auswertung im Block wurde nur von der Hälfte der Studierenden eingehalten. Von den fünf übrigen liegen bis jetzt keine Berichte vor. Zwei Studierende nach alter LPO müssten eigentlich nur den weniger umfangreichen Bericht für je eine UE abgeben, wohingegen drei Studierende zur Erfüllung ihrer Prüfungsvoraussetzungen den Praktikumsbericht tatsächlich abgeben müssen.

Sichtung der Produkte

Die vier vorliegenden Praktikumsberichte sollen an dieser Stelle kurz untersucht werden.

1.) Das erste Beispiel wurde als Einzelarbeit (ca.150 Seiten incl. Anhang und kopierter Texte) abgegeben, die in Teilen in Zusammenarbeit mit einer Mitpraktikantin entstanden ist. Der erste Teil enthält, auf Tagebucheinträgen basierende, Darstellungen zu vielen Ereignissen in der Schule und zu den Uniseminaren. Insbesondere die Beiträge zu den Uniseminaren bleiben auf einer berichtenden Ebene. Erlebnisse im schulischen Bereich z.B. zu einer Exkursion und zu einem Vortrag zum Thema Schulverweigerung wurden dokumentiert und ansatzweise bewertet. Im zweiten Teil befindet sich zunächst eine kurze Schilderung des Hintergrundes des Pilotversuches, aus dem der eigene Unterricht entstanden ist. Im Rahmen der Bedingungsanalyse werden die Geschichte und aktuelle Bedingungen der Praktikumschule ausführlich dargestellt. Dann folgt die an Lernzielen orientierte Planung und tatsächliche Durchführung des eigenen Unterrichtsprojektes. (Es wurde bereits früher schon eine alte UE durchgeführt.) Schülerarbeiten sind, teils durch Fotos, dokumentiert. Das "Resümee der Unterrichtseinheit" enthält mit seinem Umfang von 2,5 Seiten auch Aussagen zur persönlichen Bedeutung des gesamten Praktikums z.B. zum gefestigten Wunsch, Lehrer zu werden.

Aus Gesamtresümee:

„Wenn man das Halbjahrespraktikum im Ganzen betrachtet, bin ich froh, dass ich es durchgeführt habe. Ich habe neben vielen "konfliktbeladenen" Situationen auch viele Situationen erlebt, die mich persönlich weiter in die richtige Richtung gebracht haben. Ich denke, ich kann für mich sagen, dass ich viele Erfahrungen machen konnte, die man sonst erst im Referendariat gemacht hätte. Das Halbjahrespraktikum bietet durch den Praxisbezug die Möglichkeit, auf Situationen, die sich innerhalb des Schullebens abspielen und mit denen man sich vertraut gemacht hat, später, ausgeglichener und sicherer reagieren zu können.“

2) Der zweite Praktikumsbericht ist dem 1. Beispiel sehr ähnlich (bezüglich: Gliederung, Unterrichtsvorhaben, Erfahrungen am selben Schulort, Umfang ca.160S.). Allerdings wurden erfüllte Unterrichtsanteile im zweiten Fach zwar erwähnt, aber nicht dargestellt.

Im letzten Abschnitt "Persönlicher Anteil des Resümees" wird deutlich Position bezogen. Das Halbjahrespraktikum als solches wird positiv bewertet, die Teilnahme an der Pilotphase "als Versuchskaninchen" aber nicht. Insbesondere werden die Universitätsseminare im Hinblick auf fehlende Struktur und geringe Abstimmung auf die Schulpraxis kritisiert (auch Gegenstand im Abschnitt "Lehrveranstaltungen") Das folgende Zitat ist recht ausführlich, damit es besser eingeschätzt werden kann und die formulierte Kritik dadurch direkt in diesen Bericht einfließt. Das HP fand bereits im 3. Lehramtssemester unter erschwerten Startbedingungen an der Schule statt, die eine Unterstützung des HPs mit Konferenzbeschluss abgelehnt hatte.

„Dieses Halbjahrespraktikum bot mir die Möglichkeit, recht früh im Laufe des Studiums einen Einblick in die Schulwirklichkeit zu bekommen. Das wurde vor allen Dingen auch durch die Teilnahme an Konferenzen, Elternsprechtagen, Exkursionen und durch die Gespräche im Lehrerzimmer forciert. Der Aufenthalt am Schulzentrum (...) war für mich sehr nützlich und ich wurde darin bestärkt, mein Studium fortzuführen, um baldmöglichst als Lehrer an einer Schule arbeiten zu können. (...) Als Konsequenzen aus dem gesamten Unterricht in beiden Fächern ergibt sich für mich, dass das Wichtigste auf jeden Fall eine gute Planung und Vorbereitung sein muss, sonst steht man auf absolut verlorenem Posten. (...) Ich bin der Meinung jeder Student muss Höhen und Tiefen durchlaufen, um im Endeffekt ein guter Lehrer zu werden, und man muss das richtige Dosieren von Strenge und Milde lernen, um mit den Schülern zu arbeiten und nicht gegen sie.

Das Halbjahrespraktikum hat mir über große Teile hinweg sehr viel Spaß gemacht, und mir für meine weitere Berufsausbildung, so glaube ich, viel gebracht. Allerdings würde ich, wenn es noch einmal einen Pilotversuch gäbe, nach vielen gemachten negativen Erfahrungen, mich gegen eine Teilnahme entscheiden. Das liegt aber ausschließlich an den universitären Veranstaltungen, die über weite Teile sehr unkoordiniert und praxisfern waren, was meiner Meinung nach nicht der Fall sein darf. Es haben sich zwar alle Betreuer viel Mühe gegeben, aber leider kam es immer wieder zu Plänkeleien und Streitigkeiten innerhalb der Kurse, die vermutlich aus der Unzufriedenheit auf beiden Seiten - Studenten und Lehrpersonen- herrührte. Ich hoffe, dass die Planung und Durchführung des Halbjahrespraktikums in Zukunft besser, und vor allen Dingen realitätsnäher durchgeführt wird.“

3) Das dritte Beispiel entstand ganz in Einzelarbeit, obwohl das Praktikum an der selben Schule wie die ersten beiden Beispiele stattfand (ca.120 Seiten incl. Anhang). Im ersten Teil sind mit "Tagbuch" überschriebene, einzelne detailreiche Beschreibungen enthalten. Diese beziehen sich z.B. auf den ersten Tag in der Schule, eine selbst initiierte Kochstunde und schildern besondere Probleme in einer Lerngruppe und bei der Schülerpraktikumsbetreuung. Aus den Eintragungen geht hervor, dass der Student aus eigenem Interesse an einer zweiten Schule im Primarbereich hospitiert und diese Erfahrungen im Zusammenhang teilweise einordnet hat. Zum Thema "Betreuung der Schüler im Praktikum" wird Literatur herangezogen, wodurch der Student erkundet und begründet, wie er in Zukunft professioneller betreuen würde. Im zweiten Teil folgt die Darstellung des einen eigenen Unterrichtsprojektes, die ähnlich wie im ersten und zweiten Beispiel angelegt ist. (Es wurde bereits früher schon eine alte UE durchgeführt.) Insgesamt erscheint die Darstellung als sprachlich flüssig und inhaltlich besonders gut nachvollziehbar.

Tagebuch zur eingeschränkten Praxis (durch ein zunächst wenig offenes Kollegium) und andernorts mögliche Grundschulerfahrung:

„(...) war mein Praxisstundenkontingent von ursprünglich 16 Wochenstunden auf fünf Wochenstunden reduziert. Glücklicherweise konnte ich Montags in den ersten vier Stunden an dem Unterricht in der Grundschule teilnehmen und somit doch noch zusätzliche Praxiserfahrung sammeln.“

Tagebuch zur Hospitation in einer 9. Klasse, Lehrer verspätete sich:

„Ich bin sehr unglücklich nach Hause gefahren. Ich machte mir Gedanken, wie ich die Situation hätte entschärfen können. Warum habe ich nicht gleich am Anfang der Stunde eingegriffen? Ich fühlte mich sehr ohnmächtig gegenüber der Situation.“

Tagebuch: Selbst gewählte Hospitation in einer 3. Klasse:

„Obwohl alle Kinder etwas anderes machten, auch zwei oder drei Kinder zusammen, herrschte eine angenehme Arbeitsatmosphäre.(...) Ich verabschiedete mich und ging sehr aufgewühlt, aber sehr zufrieden mit mir, nach Hause. (...) Ich finde es sehr interessant und spannend, in der kommenden Zeit zwei völlig verschiedene Lehrersituationen kennen zu lernen.“

4) Beim vierten Beispiel handelt es sich um eine Partnerarbeit im Umfang von ca. 100 Seiten, wobei z.B. Arbeitsblätter für SchülerInnen textnah eingefügt sind. In knapper Form wird über das Schulprofil und die MentorInnen berichtet. Für die ersten 9 Praktikumswochen sind Ablaufpläne enthalten. Es folgen Planung, Durchführung und Auswertung der Stunden für die erste und die zweite Unterrichtseinheit. Die einzelnen Stunden sind mit unterschiedlicher Ausführlichkeit, meist in sehr knapper Form dargestellt. Danach folgen kurze Ausführungen zu ausgewählten Themen (Notengebung, Differenzierungsprobleme, Teamteaching, Vertretungsunterricht, Verhältnis zu Schülern). Literatur wird ansatzweise hinzugezogen. Die Sichtweise beider PraktikantInnen kommt in der Summe zum Ausdruck; doch mögliche Unterschiede beider Bewertungen werden nicht benannt. Besonders erwähnenswert ist, dass die Studierenden Ergebnissen der von ihnen durchgeführten schriftlichen Schülerbefragung zu einer Unterrichtseinheit im Bericht vorstellen. Die Fragestellungen zum Unterricht (verständlich erklärt, interessant gestaltet, fairer Umgang, genügend Schülerversuche, Durchsetzungsvermögen, Körperhaltung) wurden zuvor gemeinsam mit den SchülerInnen entwickelt. Es erscheint, dass die Studierenden insgesamt "sehr positiv bewertet wurden und bei den Schülern Akzeptanz gefunden haben". Durch gezielteres Anschreiben von Texten und mehr Unterrichtsmaterialien, so die Tipps der Schüler, wären die Unterrichtsstoffe noch besser zu behalten gewesen. Der Bericht endet mit einem knappen "Gesamtresümee":

„Unser Resümee fällt sehr positiv aus, da wir in der Schule und durch unsere Mentoren Sachen gelernt haben, mit denen wir uns an der Uni nicht näher beschäftigt hätten. Das lag auch daran, dass man auf Probleme stößt, auf die man in der Theorie nie gekommen wäre. Wir haben auch Gewißheit gewonnen, dass uns der Lehrerberuf und der Umgang mit den Schülern Spaß macht. Aus dieser Tatsache ziehen wir wieder neue Motivation für unser Studium.“

Die Studierenden gaben die Praxisberichte mit einer Ausnahme bei der Person ab, die fachdidaktisch beraten hatte. Die Beispiele wurden von den DozentInnen positiv und teils mit Leistungsscheinen bewertet. In den ersten beiden Beispielen entstanden für die Studierenden Probleme, da ein Lehrbeauftragter die Leistungsscheine nicht selbst erteilen konnte. Es gab ausführliche schriftliche und/oder persönliche Rückmeldungen.

Zusammenfassende Bewertung: "Praktikumsberichte" im Pilotversuch

Wie gestaltete sich der Arbeitsprozess?

Die Anforderung im HP "Praktikumsberichte in Form von pädagogischen Tagebüchern" zu schreiben, sorgte in den Seminaren für konflikträchtige Diskussionen. Zum einen erschien den Studierenden die weitere Nutzung von tagebuchähnlichen Aufzeichnungen als Verletzung der Intimität, zum anderen lag eine Ablehnung gegenüber zeitaufwendiger Arbeit, die scheinbar die praktische Schulerfahrung behindert, vor. Die DozentInnen des EW-Seminars versuchten die Bedenken zu zerstreuen und machten Vorschläge zum Arbeitsprozess des Tagebuchführens im allgemeinen Praktikumskontext, während die Darstellung der Unterrichtsvorhaben von den fachdidaktischen Seminaren geprägt wurde. Die in der EW-Veranstaltung in schriftlicher Form verteilten "Vorschläge für die Gestaltung des Praxistagebuchs als Grundlage für die Erstellung des Praktikumsberichtes" wurden von den Studierenden mit Ablehnung zur Kenntnis genommen und später kaum genutzt. Wahrscheinlich stellte die Vielfalt der möglichen Fragestellungen zu diesem Zeitpunkt eine Überforderung dar. Die Studierenden waren nicht ohne weiteres fähig, eine für sich selbst bedeutsame Frage auszuwählen, um damit versuchsweise ins Aufschreiben von Beobachtungen einzusteigen und dann im Prozess eine forschende Herangehensweise zu entwickeln. Das Besprechen von notierten Ereignissen, evtl. schon in der Vorbereitung, um Beispiele des reflexiven Umgangs mit Begebenheiten zu thematisieren, hat sich mit der Pilotgruppe nicht bewährt. Es erscheint möglich, dass es in anderen Lerngruppe praktikabel ist, jedoch könnten Beispiele aus der Literatur oder besser noch aus bereits erstellten Berichten hier nützlicher sein. Evtl. könnten Studierende des vorangegangenen Durchgangs gewonnen werden, selbst Beispiele vorzustellen. Für eine Anleitung zur Erstellung von Forschungstagebüchern, die dem Lernstand angemessen sind, erscheinen Einzelgespräche zwischen DozentIn und StudentIn erforderlich, wobei es sicher gut wäre, wenn andere EW-Seminare Forschungstagebücher im Vorfeld behandeln. Es hat sich als nicht praktikabel erwiesen, den Bericht bis zu der Auswertungsveranstaltung (im Block nach der Schulpraxis) fertigzustellen. Zum einen ließen die Belastungen durch das laufende HP wenig Zeit zu weiterführendem Schreiben, zum anderen konnte gerade das Auswertungsseminar Reflexionsebenen und Theoriebezüge aufzeigen, sowie notwendige Gliederungshilfen geben. Es wurde deutlich, dass die Studierenden während des Praktikums durchaus geeignetes Material für den Praktikumsbericht gesammelt haben, doch erschienen die Möglichkeiten als nicht voll ausgeschöpft. Eine Sammlung im Sinne von Portfolios (Notizen, Schülerarbeiten, Videoaufzeichnungen, Fundstücke ...) sollte intensiv angeregt werden, so dass ein breiter individueller Fundus entsteht, auf dem der Bericht dann aufgebaut werden kann.

Wie stand es um die Qualität der Produkte?

Die erst in der Auswertungsveranstaltung im Konsens mit den Studierenden getroffenen inhaltlichen Absprachen führten zu vier insgesamt akzeptablen Praktikumsberichten. Dabei gab es zwei Kritikpunkte: Einmal wurden persönliche Anteile bei Teamarbeit nicht unterschieden., was für die Differenziertheit der Reflexion nicht förderlich war. In einem anderen Fall war die Darstellung nur eines Unterrichtsvorhabens problematisch, da die engere fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht dadurch im anderen Fach völlig unabhängig von der Universität stattfand. Es wurde weder eine Begleitveranstaltung zum Fach besucht, noch war eine Rückmeldung auf Basis des schriftlichen Berichtes möglich.

Um eine verspäteten Abgabe auszuschliessen wäre aus Gerechtigkeitsgründen eine "deadline" erforderlich. Auch ist die Sinnhaftigkeit der schriftlichen Auseinandersetzung nach vielen Monaten nicht mehr gegeben.

Für die Pilotphase ergab der exemplarische Vergleich, dass die Qualität der Berichte, insbesondere das Reflexionsniveau, unterschiedlich war. Wägt man die vier Beispiele für Praktikumsberichte gegeneinander ab, bleibt das erste Beispiel in der Tiefe der schriftlichen Reflexion der Erfahrungen etwas hinter dem Möglichen zurück, weil eigene Standpunkte nicht ausformuliert wurden. Der Bericht erscheint in Bezug auf seine Gliederung und Kürzung der Seitenzahl optimierbar. Insbesondere würde die Darstellung der Schule, wenn sie zu Beginn erfolgte, die Lesbarkeit des Berichts erhöhen. Das zweite Beispiel erscheint, auch in Hinblick auf den Zeitaufwand beim Korrekturlesen, ebenfalls als viel zu lang; es wurde aber deutlicher Position bezogen.

Im dritten untersuchten Beispiel wurde die eigene Reflexionsfähigkeit vor dem Hintergrund der Ziele des HP gut unter Beweis gestellt. Die Einbeziehung von Literatur diente der Beleuchtung eines in der Schule selbst erfahrenen Problems und erschien gelungen, weil auch sinnvolle Schlussfolgerungen für die Problembewältigung in der Zukunft dargestellt wurden.

Das vierte Beispiel, eine Partnerarbeit behandelte für das HP sinnvoll ausgewählte Themen, wobei die sprachliche Darstellung zwar schon kurz aber noch verbesserungswürdig war. Dies war in Bezug auf die VerfasserInnen akzeptabel, weil diese u.a. Fächer studierten, in denen die Arbeit mit Texten und eigene Erörterungen Ausnahmen waren. In allen vier Fällen war der Verlauf des Praktikums nur teilweise dokumentiert. Dies sollte in Kauf genommen werden, solange aussagekräftige Eindrücke wiedergegeben werden.

Inwiefern entspricht das schriftliche Fazit der Studierenden zum Halbjahrespraktikum den anderen Daten?

Inhaltlich entspricht das positive Fazit der Studierenden zum persönlichen Gewinn durch das HP den Aussagen in den Fragebögen und in den Interviews. Ein neuer Aspekt war der für einen Studenten gewinnbringende Kontakt zu einer anderen Schulstufe. Erfahrene Probleme (z.B. geringe Praxismöglichkeit in einer Schule, empfundene Praxisferne der Uniseminare) kommen individuell stimmig zum Ausdruck. Praktikumsberichte können daher nicht nur der individuellen Reflexion dienen, sondern, richtig genutzt, in Zukunft auch zur Erfahrungssicherung und Kommunikation innerhalb der Universität beitragen.

Welche allgemeinen Empfehlungen können im Sinne praktikabler Vorgaben für Studierende und DozentInnen zu den Praktikumsberichten formuliert werden?

Neben den oben schon getroffenen Aussagen ist zu betonen, dass beim Praktikumsbericht/Praxistagebuch/pädagogischen Tagebuch/Forschungstagebuch, nach den Erfahrungen des Pilotversuchs, die Hauptprobleme eher nicht im Endergebnis, sondern im Arbeitsprozess liegen. Mehrdeutigen Bezeichnungen in den Richtlinien und der Literatur gilt es auszuräumen bzw. in den Seminaren gemeinsam zu klären.

Ein dazu korrespondierendes Problem ist, dass sich die Studierenden zu Beginn nicht wirklich vorstellen können, welche Erfahrungen in der Schule auf sie zukommen. Es verwundert nicht, dass sich Probleme des Theorie-Praxis-Verhältnisses nicht nur inhaltlich im geglückten Praktikumsbericht abbilden, sondern gerade auch in seinem Entstehungsprozess auftreten. Die DozentInnen und StudentInnen müssen sich der Aufgabe in erster Linie offen und selbstbewusst nähern und Unsicherheiten verkleinern bzw. deren Ursachen verstehbar machen. Die Einstieg in das anfertigen von Aufzeichnungen sollte kleinschrittig erfolgen. Die DozentInnen sollten beachten, dass hohe Anforderungen neben den neuen, komplexen schulischen Situationen zur Überforderung

bzw. zur Vermeidung der Anforderungen führen können. Eine in der Vorbereitung zu beobachtende studentische Meinung, dass die eigene Wahrnehmung zu notieren und zu reflektieren die eigentliche Praxis behindere, müsste zunächst herausgearbeitet und dann als Fehlvorstellung von professioneller Lehreraufgabe in der Diskussion genutzt werden.

In den schriftlichen Berichten wurde etwa zu gleichen Teilen auf den konkreten eigenen Unterricht und auf allgemeine Fragen eingegangen. Durch den kleinen DozentInnenkreis und die hohe Toleranz im Pilotversuch mussten sich die Studierenden auch nicht zwischen einer erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Ausrichtung des Berichtes entscheiden. Dies erschien im Ergebnis günstig, da die Praxisberichte gleichsam auf den Unterricht und die anderen schulischen Felder zielten. Bei der Bewertung der Berichte durch eine Person, die vom Studierenden gewählt wird, war eine erziehungswissenschaftliche und in beiden Fächern didaktische Kompetenz formal nicht gegeben. Dieses Dilemma ist organisatorisch nicht einfach zu lösen. In Bezug auf die Ziele und Handlungsfelder des HP (Richtlinien 2. u. 3.) ist es jedoch wünschenswert. Indem die Studierenden Zwischenprodukte und den abschließenden Bericht anfertigen, können sie sich den Zielen des HP im Sinne des studienintegrierten Charakters nähern und die Konzepte der Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften verarbeiten. Zur Anleitung wäre es auch sinnvoll, vor dem Hintergrund konkreter schulischer Erfahrungen vorzubereitende Referate zu vergeben. Die Bewertung des Praktikumsberichtes könnte optimal in Teams von DozentInnen geleistet werden, was aber im Pilotversuch nicht gelang. Auch wurde eine fehlende Berechtigung zur Vergabe von Leistungsscheinen für Studierende bei der Wahl des Korrektors zum Problem. Hier gilt es ein Verfahren zu finden, damit durch eine fehlende Berechtigung die Abgabe des Berichts bei bestimmten Fächern oder in Erziehungswissenschaften nicht per se unattraktiv wird.

Sofern Teambildungen nicht realisiert werden, sollten die DozentInnen in einen konstruktiven Wettbewerb eintreten, so dass die Studierenden zum Praxisbericht attraktive Konzepte kombinieren können. Attraktiv sollten natürlich nicht minimale Anforderungen wirken, sondern das Angebot fundierter Theorien in Kombination mit einer praxisgerechten Anleitung. Den einzelnen DozentInnen kommt bei der Bewertung der Praktikumsberichte eine hohe Verantwortung in Bezug auf Mindeststandards zu. Es macht wenig Sinn, wenn das Evaluationsteam Mindeststandard vorschlägt, da sie sich sowieso nur als Ergebnis von Aushandlungsprozessen durchsetzen werden.

Eine starre Vorschrift zur Art der schriftlichen Darstellung oder eine Verpflichtung der Studierenden zur Abgabe des Berichts bei einer bestimmten Person wären nicht im Sinne einer konstruktiven Konkurrenz. Allerdings machen Empfehlungen zu einer einheitlichen Abgabefrist, zum Seitenumfang und zur Sprachregelung Sinn.

Konkrete Empfehlungen

- Sprachregelung/Abgabetermin:
Der **Praktikumsbericht** soll (nach der Schulpraxis) spätestens bis 15. Okt. bei den DozentInnen abgegeben werden. Das OPL stellt (zur Sicherstellung einer deadline) die Bescheinigungen über eine erfolgreiche Teilnahme am HP nur aus, wenn alle Unterlagen (vgl. RiLi 6.8, einschließlich der Bescheinigung zum Praktikumsbericht) bis 15. Feb. (des auf das Ende der Schulpraxis folgenden Jahres) eingereicht werden.
- Arbeitsprozess:
Die Studierenden erhalten in allen Seminaren Anregungen und ein Diskussionsangebot, welche Aufzeichnungen und Materialien (Forschungstagebuch/Portfolio) sich in der schulpraktischen Phase zum Sammeln eignen und sammeln dann in eigener Verantwortung.

Der Student/die Studentin wählt eine Dozentin/einen Dozenten aus und vereinbart (spätestens in der Auswertungsveranstaltung) eine Gliederung und zu vertiefende Fragestellungen, die gegebenenfalls einen Leistungsschein rechtfertigen.

- Inhalte:
Die Inhalte aus den Richtlinien erscheinen insgesamt praktikabel.
Die Darstellung des Verlauf soll zwar zeitlich fortlaufend und nachvollziehbar sein, doch soll viel mehr die detaillierte Beschreibung und persönliche, reflexive Auseinandersetzung mit einzelnen, beispielhaften Erfahrungen angestrebt werden als eine vollständige Liste der Ereignisse. Die Ziele des HP sollen in der persönlichen Reflexion berücksichtigt werden.
Planung, Durchführung und Reflexion sollen für die Unterrichtsvorhaben in beiden Fächern dargestellt werden.
- Der Bericht soll 70 Seiten (+10 S. Vertiefung für Leistungsschein³⁴) nicht überschreiten.
Gliederungsvorschlag:
 1. Rahmenbedingungen der Schule
 2. Darstellung im zeitlichen Verlauf: Eigene Erfahrungen, Erlebnisse, Reflexionen über im Praktikum erforderte Probleme, Kooperationen in Schule, Bewertungen, eigene Standpunkte.
 3. 1. Unterrichtsvorhaben (max. 20 S.)
 4. 2. Unterrichtsvorhaben (max. 20 S.)
 5. Gesamtresümee

³⁴Kann knapp dargestellt werden, da Erfahrungsbasis und Themenentwicklung aus dem übrigen Bericht hervorgehen.

4.2. Schulen

(Bettina Hoeltje)

Zu Beginn des Praxisteils der Pilotphase im Herbst 2000 wurden die schulischen MentorInnen und Schulleitungen der beteiligten Schulen zum Halbjahrespraktikum befragt. Weiter fanden ausführliche Gespräche mit den MentorInnen im Rahmen zweier Treffen in der Universität (November 2000, Januar 2001) statt, zu denen das Evaluationsteam die MentorInnen eingeladen hatte. Außerdem wurden die MentorInnen und Schulleiter nach Abschluss der praktischen Phase im April/Mai 2001 erneut befragt.

4.2.1. Schulische MentorInnen

4.2.1.1. Befragung der MentorInnen zu Beginn der Pilotphase

Diese Fragebogenerhebung sollte die Motive, Wünsche und Befürchtungen der MentorInnen in Bezug auf das Halbjahrespraktikum erheben sowie deren Vorstellungen und Planungen, wie und wo sie die Studierenden einsetzen und unterstützen wollten. Die Befragung war für die ersten Tage des Anfang Oktober startenden HP geplant und sollte von den HochschullehrerInnen, die das HP vorbereitet hatten bzw. im WS 2000/2001 begleiteten, in persönlichen Gesprächen durchgeführt werden³⁵. Faktisch erfolgte die Befragung zur Hälfte im Laufe des Monats Oktober (5 Fragebögen) und zur Hälfte später (4 Fragebögen im November, 1 Fragebogen im Dezember). Zum Teil fand die Befragung im persönlichen Gespräch statt, zum Teil telefonisch; in zwei Fällen füllten MentorInnen ihren Fragebogen selbst aus.

Es liegen 10 ausgefüllte Fragebögen aus den beteiligten vier Schulen vor. Von den 10 Lehrkräften waren 9 MentorInnen im engeren Sinn, eine hatte die Funktion einer Koordinatorin.

Aufgrund des damit verbundenen Arbeitsaufwandes war es nicht möglich, die Auswertung der Antworten nach strengen inhaltsanalytischen Gesichtspunkten durchzuführen. Stattdessen fasse ich die Antworten unter folgenden Fragestellungen zusammen:

1. Welche positiven Erwartungen knüpfen die MentorInnen an die Betreuung von PraktikantInnen?
2. Welche Probleme sehen sie? Welche ungünstigen Bedingungen?
3. Welche Vorstellungen haben die MentorInnen, *wo* sie die Studierenden einsetzen könnten?
4. Wie sehen die MentorInnen die Richtlinien zu den Schulpraktischen Studien (Unterricht als ein Feld unter anderen)?
5. Welche Vorstellungen haben die MentorInnen, *wie* sie die PraktikantInnen einsetzen/betreuen könnten?

³⁵ Der Gesprächsleitfaden findet sich im dokumentarischen Anhang.

Zu 1. Positive Erwartungen (30 Nennungen)

Auf die Frage nach ihren *Motiven* und *Erwartungen*, die sie mit ihrer Entscheidung, Studierende des HP zu betreuen, verknüpfen, nannten die MentorInnen eine Vielzahl positiver Erwartungen, die sich inhaltlich nach folgenden face-validity-Gesichtspunkten gliedern lassen:

Anregungen, Innovation, Stichwort "frischer Wind":

- "Neugier auf ,andere Gedanken', gibt ,Luft zum Atmen'"
- "Studierende zu betreuen bedeutet (wie jede neue Anforderung) ,positiven Stress'"
- "komme dadurch aus dem Trott heraus; erhoffe mir neue Ideen"
- "Neugierde, Abwechslung; Erneuerung, Impuls, Veränderung"
- "Chance, Schule weiter entwickeln, neue Wege gehen"
- "Anregungen für den Fachbereich"
- "es wird die Chance eröffnet, über jüngere ,KollegInnen' (erste Phase) neue Anregungen für die Innovation der eigenen Unterrichtspraxis zu erhalten"
- "Ich erhoffe mir auch Anregungen (...) Es sollte ein Geben und Nehmen sein"
- "um neue Unterrichtsmethoden und -Inhalte kennen zu lernen"
- "bisher gute Erfahrungen und Anregungen durch studentische Praktikanten"
- "Abwechslung, raus aus dem Trott, Bedarf an frischem Wind"
- "Anregungen, Impulse"

Chance für Selbstreflexion:

- "konstruktive ,Beobachtung' durch andere; Kommunikation"
- "bietet die Chance, sich selbst zu beobachten"
- "Spiegelung der eigenen Situation"
- "Praktikanten halten unbewusst einen Spiegel vor; die Folge können bspw. ein neues Nachdenken über gewohnten Unterricht oder wichtige Änderungen sein"

Fachdidaktische Anregungen:

- "Praktikanten bringen anderen Umgang mit neuen Medien"
- "Weil mir das Problem eines unbefriedigenden Arbeitslehre-Unterrichts bekannt ist. Ich selbst unterrichte AL auch fachfremd und erhoffe mir Anregungen"
- "ein Betriebskundungsprojekt in der beabsichtigten Form könnte ich alleine nicht machen"
- "Ich habe AL selbst noch nie unterrichtet, Hoffnung auf Unterstützung!"
- "Gemeinsame Vorbereitung der Studierenden, es gibt schon ein Konzept"

Entlastung der eigenen Tätigkeit:

- "Bes. Interesse am studentischen Einsatz in Chemie (evtl. dort die Sammlung checken)"
- "Entlastung z.B. dann, wenn Praktikanten unterrichten und eine andere Art der Darstellung aufzeigen"
- "Im Fachbereich kann es Entlastung geben"
- "zeitliche Entlastung"
- "Die Hoffnung auf (entlastende) Anregung ist da!"
- "Möglichkeiten der Entlastung durch Übernahme von Einzelstunden durch Stud."
- "Entlastung, Anregung, wenn möglich"

Chance für neue Unterrichtsmethoden:

- *“Teamteaching wird möglich”*

Chance für die Lehramtsausbildung:

- *“über das HP besteht die Chance, die verschiedenen Lehrerausbildungsphasen miteinander zu verknüpfen”*

Die von den MentorInnen formulierten positiven Erwartungen können in ihren inhaltlichen Bestimmungen indirekt jeweils als Definition eines Mangels der eigenen Situation gelesen werden, der – so die Hoffnung – durch die Erfahrung mit den Studierenden teilweise gemildert werden könnte. Nimmt man nämlich die Formulierungen ernst als negative Beschreibung der eigenen Situation, kann man folgende Klage hören: *Alltagstrott*, nur noch *Routine*, wenig *Abwechslung*, wenig *“Luft zum Atem”*, wenig *“frischer Wind”*, keine *Anregungen* mehr, wenig *Innovation*, keine *konstruktive “Beobachtung”* durch Andere etc. Sicher kann man keine allzu euphorischen Hoffnungen etwa auf eine Beseitigung dieser Mängel durch die Erfahrung mit den Studierenden hegen; und ganz sicher unterlag keiner der MentorInnen einer solchen Täuschung; dies zeigen schon die auch von ihnen antizipierten Probleme (s.u.). Dennoch wird hier deutlich, dass die mit dem HP geplante Veränderung der Lehramtsausbildung im Prozess einer zwischen Universität und Schulen gemeinsamen arbeitsteiligen und längerfristigen Praxis auch einen Nutzen für die Schulen mit sich bringen könnte.

Zu 2. Probleme, ungünstige Bedingungen (19 Nennungen)

Weiter wurde die Frage nach *Problemen* und *ungünstigen Bedingungen*, die die MentorInnen für die Betreuung im HP antizipieren, gestellt. Die Antworten hierauf lassen sich inhaltlich nach folgenden Gesichtspunkten gliedern:

Mehrbelastung:

- *“Grundsätzlich wird Betreuungskapazität begrenzt sein; die tatsächlichen Grenzen muss man i.d. Praxis dann sehen...”*
- *“Studenten dürfen mich nicht ,auffressen”*
- *“Betreuung kann nur begrenzt geleistet werden angesichts meiner enormen Belastung (H-Schule!)”*
- *“Mehrbelastung in jedem Fall, weil häufige Nachbesprechungen nach Hospitationen, nach selbstgestaltetem Unterricht, bei Plangestaltung, experimentelle Vorbereitung etc.”*
- *“Nebenschichten wie z.B. die Aufsicht im Schulgebäude. Knapp bemessener Zeitrahmen zwischen den Unterrichtsstunden, um Nachgespräche zu führen”*
- *“Wir haben für die im HP beabsichtigte Betreuung/Mentorentätigkeit keine Arbeitskapazitäten über”*
- *“Terminprobleme für Planungsgespräche!”*
- *“Begrenzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten durch Zeitmangel und durch den Kollegiumsbeschluss”*
- *“Mein 6-Stunden-Vormittag lässt praktisch keine Zeit für weiterführende Gespräche”*
- *“Zeitliche Belastung am Vormittag behindert das Reden vor und nach dem Unterricht”*

Fehlende Entlastung:

- *“Für Kollegen fehlt Entlastung, um ausführlich Unterricht zu planen; 1 Std./Woche”*
- *“keine Entlastung”*

Andere ungünstige Bedingungen:

- *“Hohe Belastung der Kollegen (mit hohem Altersschnitt)”*
- *“Kollegen könnten nicht bereit sein, Stud. aufzunehmen”*
- *“Terminprobleme, private Probleme, bin dadurch schlecht erreichbar”*
- *“betr. Sport: nur eine Halle”*

Parallelbelastung der Studierenden:

- *“Studierende sind durch weitere universitäre Einbindungen zeitlich überfordert”*
- *“Studierende versuchen während des Praktikums weitere Lehrveranstaltungen zu belegen”*

Zu wenig Kooperation zwischen Schulen und Universität:

- *“Keine Einbeziehung der Schulen/Lehrer in die Planung/Einführung des HJP”*

Unter den von den MentorInnen genannten Problemen steht die Mehrbelastung bzw. fehlende Entlastung mit 12 der 19 Nennungen deutlich im Vordergrund. Diese Bedenken sollten ernst genommen werden. Vor allem für MentorInnen, die in der Hauptphase möglicherweise ohne große eigene Bereitschaft für diese Aufgabe “abgestellt” werden, dürfte dieser Aspekt weit mehr im Vordergrund stehen, als bei den Pilot-MentorInnen. Allerdings ist mittlerweile die Situation insofern verändert, als die Befragung der Pilot-MentorInnen noch vor dem Hintergrund stattfand, dass keinerlei Entlastung für deren Tätigkeit vorgesehen war. Während des Durchlaufs der Pilotphase reagierte der Senator für Bildung und Wissenschaft dann aber auf die Kritik an der fehlenden Entlastung der MentorInnen mit einer Vorlage für die Sitzung der Deputation für Bildung am 23.11.2000 zum Problem der *“Honorierung von Mentorentätigkeit in den Praktikumschulen”*. Als “Lösung” wurde die Absicht erklärt, *“für die Betreuung der Studierenden in den Schulen während des Halbjahrespraktikums Mittel im Umfang von drei Stellen entsprechend ca. 350 Tsd. DM zur Verfügung zu stellen. (...)”*. Damit stünden *“für je zwei Studierende in den Schulen eine Wochenstunde Unterrichtsbefreiung für die Mentorin oder den Mentor während der Zeit der realen Anwesenheit der Studierenden in der Praktikumschule zur Verfügung”*³⁶.

Zu 3. Vorstellung der MentorInnen, wo sie die Studierenden einsetzen könnten

Die Frage *“Wo könnten Sie Studierende im Rahmen des HP konstruktiv einsetzen/betreuen?”* sollte erhellen, inwieweit die MentorInnen die in den Richtlinien für Schulpraktische Studien angedachte Breite des Einsatzes der Studierenden in verschiedenen Bereichen des Schullebens im Blick haben. Die Antworten zeigen zwar eine besondere Gewichtung des Bereichs “Unterricht”, aber auch, dass alle anderen angedachten Praxisfelder auftauchen. Es ergaben sich folgende Bereiche:

Unterricht:

- *“Unterricht angucken und möglichst bald auch machen”*

³⁶ Dieser Umfang erscheint allerdings nach den Erfahrungen der Pilotphase (vgl. Angaben der MentorInnen in der Nachbefragung als auch Schilderung der Belastung durch ganztägige Anwesenheit der Studierenden) nicht ausreichend zu sein.

- *“hauptsächlich in und um Unterricht, dabei klein anfangen, d.h. keine kompletten UEen von Beginn an, sondern zunächst vielfältige Mitarbeit im/um Unterricht; Einsatz natürlich auch darüber hinaus (keine weiteren detaillierte Angaben)”*
- *“zeitweiser Unterrichtseinsatz (...) Alle Lehrertätigkeiten, die im Laufe eines Unterrichtstages anfallen (...) Aktive innere wie äußere Teilnahme am Unterricht - in jedem Fall kein passives Hospitieren”*
- *“nur in Unterrichtsplanung/-gestaltung” (dieses wird mit “dem bekannten Kollegiumsbeschluss”, das HP nicht zu unterstützen, begründet); weiter heißt es: “weniger im traditionellen Unterricht als vielmehr durch die Betreuung eines Betriebserkundungsprojekts”*
- *“Wegen Kollegiumsbeschluss: Begrenzung auf 1. Punkt” (=Unterricht); “In AL und Geschichte (Industrielle Revolution) (...) dazu evtl. Vermittlung von Arbeitsgemeinschaften. Insbesondere: Einsatz/Betreuung von Kleingruppen bei Schülerprojekten”*
- *“in der Unterrichtsplanung/-gestaltung” (wegen Kollegiumsbeschluss); aber: “bin total offen für studentische Bedürfnisse bzw. universitäres Konzept”*
- *“Unterrichtsgestaltung/-planung wegen der Beschlusslage ,kein HJP an der JBA’ nur im Rahmen der traditionellen Mentorenrolle”*

Lehrmittel:

- *“evtl. dort die Sammlung checken (Chemie)”*
- *“die Praktikanten arbeiten aktiv in der Lernwerkstatt Arbeitslehre mit, betreuen dort bestimmte Sachbereiche und nehmen an Plenumsitzungen teil”*
- *“sie organisieren den Medieneinsatz für die Klasse”*

Schulleitung:

- *“sie erheben die schulischen Rahmenbedingungen (Schulleitung, Konferenzen, Elterngespräche)”*

Konferenzen:

- *“sie erheben die schulischen Rahmenbedingungen (Schulleitung, Konferenzen, Elterngespräche)”*
- *“sie nehmen an allen Dienstbesprechungen, Fachkonferenzen und Teamsitzungen teil”*
- *“Alltagstätigkeit eines Lehrers inklusive Konferenzen, Elternsprechtage usw.”*

Elternabende/-gespräche:

- *“sie erheben die schulischen Rahmenbedingungen (Schulleitung, Konferenzen, Elterngespräche) und gestalten zum Beispiel Elternabende mit”*
- *“Alltagstätigkeit eines Lehrers inklusive Konferenzen, Elternsprechtage usw.”*

Klassenfahrten, Exkursionen:

- *“evtl. bei Klassenfahrten, Exkursionen als Begleitung”*

Aufsicht:

- *“sie nehmen an der Aufsicht (auch Morgenaufsicht) teil”*

Kooperation nach draußen:

- *(im Zusammenhang zu Betriebserkundungsprojekt) “besonders wichtig: Kontakte zu Betrieben aufbauen”*

Die Antworten von vier MentorInnen einer Schule lassen zunächst darauf schließen, dass der Einsatz der Studierenden ausschließlich in der “Unterrichtsplanung und -gestaltung” geplant wurde. Begründet wird diese Beschränkung ausdrücklich mit der ablehnenden Haltung des Kollegiums dem HP gegenüber. Der Bezug auf diese Beschlusslage schlägt sich in einer Antwort nieder in Form einer Begriffsklärung: “Deshalb verstehe ich meine Rolle nicht als HJP-Mentor, sondern als Mentor in alter Rolle (stellt als Fachlehrer seine Klasse für UE zur Verfügung und berät in *diesem* Punkt die Praktikantin)”.

Dennoch tauchen aber in den Antworten dieser MentorInnen mehrere Tätigkeits-Bereiche über die Unterrichtsgestaltung hinaus auf:

- *“evtl. Vermittlung von Arbeitsgemeinschaften”*
- *“Kontakte zu Betrieben aufbauen”*
- *“bei Klassenfahrten”*
- *“bei Exkursionen als Begleitung”*
- *“Alltagstätigkeit eines Lehrers inklusive Konferenzen, Elternsprechtag usw. Das Ausmaß hängt von dem Willen/Interesse des Stud. ab”*

Dieses widersprüchliche Bild weist auf die Bemühung dieser Lehrkräfte hin, zwischen dem loyalen Beibehalten des Eingebundenseins in eine kollektive Beschlusslage zur aktuellen schulpolitischen Auseinandersetzung um das HP einerseits und ihrer konkreten schulischen Praxis im unmittelbaren und persönlichen Kontakt zu den Studierenden andererseits zu vermitteln. Hierfür spricht auch, dass in einem Fragebogen der Konflikt zwischen der Loyalität mit der o.g. Beschlusslage einerseits und einem Mitfühlen mit den Studierenden deutlich angesprochen wird: “weil ich die Studenten nicht hängen lassen wollte”. Die Widersprüchlichkeit wird auch dadurch unterstrichen, dass neben den Kritikpunkten an den Bedingungen des HP (Mehrbelastung, fehlende Entlastung etc.) viele positive Erwartungen geäußert werden.

Zu 4. Sicht auf die Richtlinien für Schulpraktische Studien

Weiter wurden die MentorInnen danach gefragt, welche der in den Richtlinien genannten vier Felder der praktischen Betätigung der Studierenden (Unterricht, Schulleben, Schulorganisation, Kooperation) sie für wichtig bzw. weniger wichtig halten. Hierzu liegen von 6 Lehrkräften Antworten vor. Bis auf eine Ausnahme wird “Unterricht” als das wichtigste Erfahrungsfeld angesehen. Ein Mentor schreibt, er wolle hier “keine Topliste” bilden: *“Ich sehe nicht unbedingt einen Schwerpunkt, sondern eher die Mixture der genannten Ziele”*, schrieb dann aber weiter: *“...der Schwerpunkt (könnte) darauf liegen, den Praktikanten unterrichtliche Sicherheiten zu vermitteln”*.

Aus dieser besonderen Gewichtung des Feldes “Unterricht” kann aber nicht geschlossen werden, dass die befragten MentorInnen der in den Richtlinien angedachten Erweiterung der Erfahrungsfelder für die Studierenden ablehnend gegenüber gestanden hätten. Die von ihnen genannten anderen Bereiche (s. 3.) machen deutlich, dass zu Beginn der praktischen Phase keine einseitige Beschränkung auf Unterricht geplant war. Auch in der dann folgenden Praxis war keine Beschränkung in diesem Sinne festzustellen (s. auch Befragung der Studierenden).

Zu 5. Vorstellung der MentorInnen, wie sie die PraktikantInnen einsetzen/betreuen könnten

Diese Frage wurde so allgemein gestellt, um das zu erheben, was den MentorInnen – ohne sie durch gerichtete Fragestellung zu stark einzuschränken – hierzu spontan einfiel. Die Antworten lassen sich grob und nicht ganz trennscharf in drei Kategorien einteilen:

Unterrichtsbezogene Aussagen:

- *“Gemeinsame Planung (auch Durchführung) von Unterricht, Nachbesprechungen zu durchgeführtem Unterricht, experimentelle und fachliche Unterstützung im Rahmen der Möglichkeiten”*
- *“Studierende werden im Unterricht im Rahmen von Binnendifferenzierung betreut, sie übernehmen dort überschaubare Aufgaben (z.B. Betreuung/Anleitung von einzelnen SchülerInnen oder auch SchülerInnengruppen”*
- *“Gemeinsame Vorbereitungen von Unterricht für einen ganzen Tag”*
- *“Methodische Tips geben, insbesondere im Umgang mit Schülern, Ratschläge für zielgerichtete U-Planung und besonders für realistischen Zeitbedarf und Einschätzen der Schülerleistungsmöglichkeiten”*

Aussagen, die die Art und Weise der Kommunikation und Unterstützung beschreiben:

- *“beratende Begleitung und ggf. mit Materialien unterstützen”*
- *“vielfältige Praxiseinsätze einfädeln”*
- *“möglichst breit und vielfältig”*
- *“durch Einbringen einer realistischen Sicht dessen, was in der Schulwirklichkeit der JBA zu leisten ist”*
- *“Bin total offen für studentische Bedürfnisse bzw. universitäres Konzept. Aber: keine klassische Beratungstätigkeit, schon gar nicht im HJP (Kollegiumsbeschluss). Mir fehlt die Zeit, mich darum ausreichend zu kümmern”*
- *“auch miterleben lassen: Alltagstätigkeit eines Lehrers (...); das Ausmaß hängt von dem Willen/Interesse des Stud. ab”*
- *“Er (der Stud.) hat freie Hand, bin offen für alles. Ich erwarte allerdings, dass er auch bereit ist, meine Tips zu beherzigen. Ich will auch nichts schönreden z.B. in Bezug auf seine Eignung zum Lehrerberuf”*
- *“helfend, beratend, wo gewünscht, aber auch nur dann”*

Orte und Organisation der Einbindung der Studierenden:

- *“14-tägig Gespräche mit StudentInnen (Donnerstags)”*
- *“Schulleiter OS anrufen, Mentoren-Betreuung organisieren”*
- *“Praktikanten werden auch in die schulinterne Fortbildung mit eingebunden”*
- *“Regelmäßige Teamgespräche”*

4.2.1.2. Begleitende Gesprächsrunden mit den MentorInnen an der Universität

Aus der Überlegung, in gemeinsamen Treffen im Verlauf der Pilotphase zeitnah Erfahrungen zu sichern, Fragen zu klären und auch den Kontakt unter den Lehrkräften zu ermöglichen, lud das Team der HochschuldozentInnen die MentorInnen zu zwei Treffen (November 2000, Januar

2001) in die Universität ein. Am Treffen im November 2000 nahmen 5 MentorInnen von drei Schulen teil. Hierzu liegt ein umfangreiches Protokoll vor, das von der wissenschaftlichen Begleitung erstellt und von den TeilnehmerInnen autorisiert wurde (zitiert als 11‘2000). Am Treffen im Januar 2001 nahmen 4 MentorInnen von drei Schulen teil. Hierzu gibt es handschriftliche Notizen der wissenschaftlichen Begleitung (zitiert als 1‘2001).

Auf diesen Treffen wurde zum einen über die Pilotphase zum HP und das Evaluationskonzept informiert, zum anderen Raum gegeben für Fragen und Austausch über die ersten Erfahrungen mit den Studierenden an der Schule.

Ich stelle zunächst die angerissenen Fragenkomplexe vor, an denen der enorme Informationsbedarf der MentorInnen deutlich wurde, und komme dann zu dem wichtigen Diskussionspunkt darüber, welche Rolle das Unterrichten im HP spielen soll und wie die Studierenden in das Unterrichten einbezogen werden sollten. Hier scheinen unterschiedliche Vorstellungen über das Hineinwachsen in das Unterrichten deutlich zu werden, die möglicherweise konstitutiv für die unterschiedlichen Institutionen (Schule, Universität) sind, die im Rahmen des HP kooperieren sollen.

Von den MentorInnen angerissene Fragenkomplexe:

Mehrbelastung der MentorInnen durch die Betreuung der Studierenden:

- *“Die MentorInnen müssen breiter betreuen als bei den UEs” (11‘2000);*
- *“Es gibt viele Lehrkräfte, die ihre eigene Tätigkeit nicht so gerne zur Schau stellen. Tendenz: Ich mache meine Tür zu. Hat auch zu tun mit mehr Druck und Altwerden” (11‘2000);*
- *“Die HP-Erfahrungen können sehr belastend sein. Weil: die Jungs fressen einen echt auf mit Fragen und Wünschen nach Diskussion, die sind dauernd präsent...” (1‘2001);*
- *“Wenn in Zukunft mehr als 3 Studierende bei uns sind – das gibt ein offenes Chaos über ein halbes Jahr – das und das Reden von ‚Innovation‘, das passt erst mal nicht zusammen” (1‘2001);*
- *“Manchmal scheint es so zu sein, dass an der Uni die Probleme in der Schule nicht bearbeitet werden, deshalb auch das Belastungsgefühl bei den Betreuern, dieses zwischen Tür und Angel Rückmeldung geben müssen” (1‘2001).*

Gewinn durch die Betreuung der Studierenden:

- *“Das ist ein dauerndes Spiegeln von den Studenten zu mir zur Klasse – das ist sehr spannend” (11‘2000);*
- *“Das ist eine Welle an Fortbildung, keine Allgemeinplätze, sondern gezielte Fortbildung der Mentoren durch Didaktiker der Uni” (11‘2000);*
- *“Man muss besser darstellen, was man vom HP hat: Nicht nur die Schule gibt hier etwas, man erfährt auch als Lehrer Neues, das ist wünschenswert, frischer Wind” (11‘2000);*
- *“Man erfährt durch diese Erfahrungen mit der Studierenden auch mal wieder neu, dass man mit Kollegen zusammen arbeiten kann, ... das habe ich in meiner ersten Berufsphase nicht erfahren” (11‘2000).*

Status und Pflichten der Studierenden an den Schulen:

- Die Frage tauchte auf, *“ob in der Zeit des HP die Schule quasi als Arbeitsplatz der Studierenden anzusehen sei? Ob der Studierende sich z.B. bei der Schule krank zu melden hat?”* (11‘2000);
- ein Mentor beklagte, *“dass sich Studierende nicht rechtzeitig abmelden, bzw. nicht regelmäßig in die Schule kommen; die Frage stellt sich, wie damit umgegangen werden soll...”* (11‘2000);
- *“Ich habe einen Sonntag extra Vorbereitungen getroffen und den Einsatz der Studierenden im Unterricht überlegt – alleine hätte ich die Stunde anders geplant; das war dann vertanene Zeit, denn dann waren 2 Studierende am Montag nicht da. Bei Krankmeldungen muss beachtet werden, dass die bis viertel nach 7 im Sekretariat erfolgen müssen, weil es mich sonst nicht erreicht”* (11‘2000);
- *“Frühes Aufstehen und Pünktlichkeit – das ist bis heute noch nicht so klar”* (1‘2001).

Keine Abdeckung schulischer Bedarfe durch die Studierenden:

- *“Es sollte in den Richtlinien abgesichert werden, dass die Halbjahres-PraktikantInnen nicht dazu missbraucht werden, schulische Bedarfe und Engpässe abzudecken”* (11‘2000).

Integration der Unterrichtseinheiten in das HP:

- Im Vorfeld des HP wäre der Kontakt zu den Schulen gut, *“sonst arbeitet man und die Studierenden bei der Vorbereitung im luftleeren Raum. Man braucht Informationen, ob eine UE passt oder mit einer Gruppe gar nicht möglich ist”* (11‘2000).

Vorteile des HP im Gegensatz zu den traditionellen Unterrichtseinheiten:

- *“Was mir bisher immer schon gefehlt hat, war, dass die Schüler und Studenten sich nicht länger kennen. Im HP können sie sich besser kennen lernen, dieser Unterschied zeichnet sich jetzt schon ab”* (11‘2000);
- *“Es war schwierig (bei den alten UEs), diese UEs umzusetzen, weil ich daran nicht beteiligt war”* (11‘2000).

Unsicherheit über das Verhältnis von Schule und Universität bei MentorInnen und Studierenden:

- *“Für mich ist nicht klar, wo der Schwerpunkt liegt: In der Kooperation der Studierenden mit der Uni oder liegt der bei der Schule und die Studierenden haben weitergehend keine universitären Verpflichtungen? Entweder sind sie bei uns oder an der Uni... Manchmal entsteht diese Frage: Arbeiten sie das jetzt mit Euch aus oder mit mir?”* (1‘2001);
- *“Unklar ist für die Studierenden: Soll ein universitärer Arbeitszusammenhang entstehen dadurch? Oder ist die Schule der Kristallisationspunkt? Hierunter leiden die Studierenden. Sind sie in der Systematik der Uni oder in der Systematik der Schule? Dieses hat immer wieder zu Schwierigkeiten geführt”* (1‘2001);
- *“Mein Gefühl ist, dass die Studierenden den Eindruck haben: uns geht was an der Uni verloren, während wir Praxis machen. Tempo und Brisanz von Schule und Uni unterscheiden sich massiv”* (1‘2001).

Individuelle Unterschiedlichkeit der Studierenden:

- *“Der Eine macht immer was, bereitet Unterricht vor, übernimmt was. Der Andere macht nichts selbst, ist in der Phase des Beobachtens, sie sind sehr unterschiedlich”*(11‘2000).

Zusammenfassend kann hier zunächst festgestellt werden:

- Ähnlich wie in der Befragung werden von den MentorInnen Gewinn und Belastung durch das HP thematisiert.
- Der Informationsbedarf der MentorInnen und der Wunsch nach engem Kontakt zwischen Schule und Universität ist deutlich geworden. Hierauf müsste zur Optimierung der Durchführung des HP mit einer Institutionalisierung einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität reagiert werden.
- Dieses ist besonders deshalb wichtig, weil in diesen ersten Wochen der Erfahrung in der Schule eine große Unsicherheit über das Verhältnis zwischen Schule und Universität, über die Arbeitsteilung zwischen HochschullehrerInnen und Lehrkräften sowie über die unterschiedlichen Aufgaben beider Institutionen entstanden ist. Diese Unsicherheit fand auch ihren Ausdruck in der Frage danach, was man als Mentor von den Studierenden an Verbindlichkeit (Anwesenheit, Pünktlichkeit etc.) einfordern kann oder darf, obwohl diese Frage in den Richtlinien in Punkt 6.7 geklärt ist (*“Bei allen Tätigkeiten in der Schule im Rahmen des Praktikums gilt für die Praktikanten das Weisungsrecht der Schulleitung”*).
- Eine Vorbereitung der Unterrichtseinheiten wäre im Vorfeld des praktischen HP bereits in Zusammenarbeit mit der betreffenden Schule wichtig.
- Günstiger für die Unterrichtsvorhaben ist das längerfristige Sich-Kennen zwischen Studierenden und der Klasse im HP (im Gegensatz zu den traditionellen UEs).

Das Unterrichten im HP

Zur Frage, welche Rolle das Unterrichten im HP spielen soll und wie die Studierenden in das Unterrichten hinein wachsen sollten, zitiere ich länger das genannte autorisierte Protokoll (11‘2000):

„Hochschuldozentin stellt die Ziele der Richtlinien vor: Ziel ist nicht (in erster Linie), dass die Studierenden das Unterrichten lernen. Sie sollen Erfahrungen mit sich und den SchülerInnen machen und die Schule als soziales Feld kennen lernen.

Mentor: Sie sollen das Unterrichten nicht komplett lernen, aber doch auf den Weg dorthin.

Hochschuldozentin: Ja, auf den Weg dorthin schon, das ist aber nicht das Hauptziel (sie liest die Ziele vor). Das HP ersetzt nicht das Referendariat.

Mentor: Er will mal dagegen sprechen: Die Studierenden sollen möglichst schnell ins kalte Wasser springen, nicht hinten die Bank drücken. Berichtet von den schlechten Erfahrungen mit Referendaren, die im ersten halben Jahr sagen, dass sie noch nicht unterrichten wollen (und das auch noch nicht müssen) und dann auch im zweiten und dritten Halbjahr damit Probleme haben. Die Studierenden müssten möglichst schnell lernen: Was kann man mit einer Meute von Hauptschülern alles falsch machen? Es sind z.T. Detailfragen, die man beachten muss.

Hochschuldozentin: (...) Worum es mir aber geht: Das Hineinwachsen in den Unterricht, den Unterricht stückweise übernehmen, z.B. Gruppen betreuen. (...)

Mentorin: Die beiden Positionen widersprechen sich nicht. Das Praktikum bringt größere Klarheit, ob richtige Studienentscheidung. Möglichst früh in die Schule schicken und alles, was Schule bedeutet, kennen lernen. Wenn man nicht auf Leute zugehen kann, muss man es rechtzeitig merken (Schüler, Hausmeister, Hierarchie)“.

Auf dem Treffen im Januar 2001 wurde die Frage des Unterrichtens wieder aufgegriffen:

„Mentor 1: In der Anfangsphase sollen sie erst mal gucken. Aber sie sollten so schnell wie möglich unterrichten. Der X.³⁷ ist jetzt so weit, mich zu vertreten, wenn ich weg bin – dann haben sie einen großen Schritt gemacht auf dem Weg zum Lehrer...

(...)

Hochschuldozent: Zum Erfolgskriterium ‚Ich habe überlebt‘ vor der Klasse – ist fraglich für ihn, ob das reicht.

Mentor 1: Am Anfang ist das genug.

Hochschuldozentin: Ich sehe einen Grundkonflikt für die Studierenden: die Meisten wollen selber Unterricht machen, sie wollen bei den Schülern gut ankommen, die Sache managen, sie wollen ihre Qualität als Lehrer testen. Das ist ein wahnsinnig hoher Anspruch, daran müssen sie scheitern. Die Frage ist doch: wie lernt man unterrichten? Dadurch, dass man sich gleich mit der ganzen Komplexität einer Klasse oder einer Unterrichtsstunde konfrontiert oder mit Teilaufgabe und sich erst später eine ganze Unterrichtsstunde vornimmt. Die Frage ist, wie kann man diese Studierenden von diesem überhöhten Anspruch runter holen? Diese Frage habe ich an Sie.

Mentor 1: Der Anspruch ist nicht überhöht. Es ist die Frage, wie man das angeht. Wir – ich und der Student – machen beide dasselbe, jeder mit der Hälfte der Klasse, und er hat auch die ganze Truppe gehabt. (...) Die Studierenden sind sehr unterschiedlich (...) Ich übe den Umgang mit Schülern. 20 Hyänen, die sich auf mich stürzen – wie reagiere ich richtig auf sie? Je früher ich damit Erfahrung mache, desto besser. War mit X. kein Problem (...).

Mentor 2: (unterstützt die Position von Mentor 1 und sagt dann:) Mit Y.³⁸ ist das auch kein Problem.

Mentor 1: Das auf den Bauch fallen ist auch kein Problem (...), wenn man denkt, der ist soweit.

Hochschuldozent: Es soll ja im HP nicht hauptsächlich um Unterricht gehen, sondern darum, dieses Praxisfeld Schule zu ergründen und um Reflexion der Erfahrungen in diesem Feld.

(...)

(...)

(...)

Mentor 1: Ich habe auch schon darüber nachgedacht, die Studierenden greifen sehr schnell in die pädagogische Mottenkiste. Z.B. zum Thema BSE eine Diskussion in der Klasse und dann haben sie vorgehabt, am nächsten Tag schon einen Test zu schreiben. Das kannte ich nicht von Studenten bisher. Vielleicht ist das deshalb so, weil die Orientierung vor allem auf Unterricht da ist (...)

(...)

Hochschuldozent: ‚Ich habe überlebt‘ ist noch keine Erfahrung, da fehlt die Reflexion“.

Die zitierten Gesprächsprotokolle lassen mögliche Differenzen anklingen in Bezug darauf, wie Studierende dabei angeleitet werden sollen, in das Unterrichten hineinzuwachsen. Während seitens der HochschuldozentInnen eher vor zu schnellem Übernehmen von Unterricht und einem zu hohen Anspruch der Studierenden gewarnt wird, wird seitens des zitierten Mentors im „Sprung ins kalte Wasser“ und der Erfahrung „ich habe überlebt“ eine Chance gesehen und die Gefahr eines überhöhten Anspruchs negiert. Dass dieses keine Einzelmeinung sein dürfte, kann daraus geschlossen werden, dass Mentor 2 diese Position unterstützt und die anwesende Mentorin nicht

³⁷ Ein Studierender.

³⁸ Ein Studierender.

widerspricht. Die Protokollauschnitte zeigen weiter die Notwendigkeit, hierüber zwischen Hochschule und Schule die Diskussion zu führen sowie die Chance der Reflexion eigener Erfahrungen und der Nachdenklichkeit in Bezug auf bereits eingenommene Positionen: So erwägt der zitierte Mentor schließlich einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtsorientierung seiner Studierenden und dem beobachteten schnellen Griff der Studierenden „in die pädagogische Motenkiste“. Solche Diskussionen zwischen Hochschule und Schule sollten im Rahmen der Durchführung des HP unbedingt gesucht und institutionalisiert angeboten werden.

4.2.1.3. Befragung der MentorInnen nach der Pilotphase

Die MentorInnen wurden im April/Mai 2001 zu ihren Erfahrungen in der Pilotphase schriftlich befragt. Leider erhielten wir von den vier MentorInnen einer Schule nur eine Rückmeldung; weiter ging die Rückantwort aus einer weiteren Schule auf dem elektronischen Wege verloren und konnte aus Gründen von Arbeitsbelastung nicht wieder erstellt werden. So liegen nur 5 Antworten vor.

Die Antworten werden nach folgenden Gesichtspunkten zusammen gefasst³⁹:

1. Schätzung der Arbeitsbelastung
2. Ausgleich durch Freistellung/finanzieller Ausgleich
3. Angenehme und unangenehme Erfahrungen
4. Rolle der Studierenden an der Schule
5. Unterstützung durch das Kollegium
6. Bereitschaft, sich erneut als MentorIn zur Verfügung zu stellen
7. Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Universität
8. Einstellung zu den Richtlinien für Schulpraktische Studien

Zu 1. Schätzung der Arbeitsbelastung

Schätzung der für die Betreuung eingesetzten Wochenstunden:				
mehr als 4 Stunden	zwischen 2 und 4 Stunden	etwa 2 Stunden	etwa 1 Stunde	weniger als 1 Stunde
-	3 MentorInnen	1 MentorIn	1 MentorIn	-

Die MentorInnen, die eine Belastung von zwischen 2 und 4 Stunden in der Woche angeben, sind mit der Betreuung von je zwei Studierenden befasst gewesen, die anderen beiden MentorInnen haben je einen Studierenden betreut.

Zu 2. Ausgleich durch Freistellung/finanzieller Ausgleich

Ein Mentor gab an, für ein halbes Jahr 1 Wochenstunde Freistellung zu erhalten. Alle anderen verneinen, dass zum damaligen Zeitpunkt der Befragung bereits eine Freistellung verabredet worden sei. Alle MentorInnen geben an, keinen finanziellen Ausgleich erhalten zu haben.

³⁹ Gesprächsleitfaden s. dokumentarischer Anhang.

Zu 3. Angenehme und unangenehme Erfahrungen

Auf die Frage *„Was war für Sie angenehm oder anregend an Ihrer Arbeit mit dem Halbjahrespraktikanten?“* wurden Antworten gegeben, die die in der Vorbefragung geäußerten positiven Erwartungen wieder aufnehmen:

- *„Neue Gesichter mit neuen Ideen; Umsetzung von anderen, interessanten Impulsen“*
- *„Ja; die Jugend tut gut!“*
- *„Die gemeinsame Unterrichtstätigkeit und die Selbstreflexion meiner eigenen Tätigkeit“*
- *„Den eigenen Unterricht reflektieren zu können; die pos. Entwicklung der Stud. beobachten zu können; die eigenen Klassen von Außen betrachten zu müssen, über Schule nachzudenken...“*
- *„Gemeinsame Absprachen der Studierenden und ihrer Mentoren über das, was im Unterricht gemacht werden soll“*

Auf die Frage *„Was war für Sie unangenehm, schwierig oder belastend an Ihrer Arbeit mit dem Halbjahrespraktikanten?“*, antwortete ein Mentor mit: *„Nichts“*. Ansonsten ergaben sich folgende Antworten:

- *„Das zeitweise Zwischendurch besprechen“*
- *„Nie genug Zeit für die Studierenden zu haben - vor allem nach dem Unterricht. Wenig Zeit für nützliche Nachbesprechungen“*
- *„die absolute Unzuverlässigkeit eines der Praktikanten; störend habe ich auch die Anforderungen der Uni an die Studenten empfunden“*
- *„Belastend war manchmal das Gefühl zu haben, sich zu wenig um die Stud. kümmern zu können bzw. den eigenen Unt. zu vernachlässigen! Einen Studenten über seine offensichtlichen Mängel in Kenntnis zu setzen“*

Zu 4. Rolle der Studierenden an der Schule

Hier ging es darum zu erfragen, in welchem Ausmaß die Studierenden befugt waren, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, Aufsicht zu führen und auch ggfs. Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen. Die Antworten:

- *„Nach der ersten Orientierungsphase haben die Studierenden in ihrem Ermessensrahmen eigenverantwortlich gehandelt“*
- *„Teilweise in beschränktem, teilweise in vollem Ausmaß!“*
- *„Sie hatten die gleichen Befugnisse wie die Lehrer“*
- *„in hohem Maße (Unterricht ohne Mentor, Schreiben + korrigieren von Arbeiten)“*
- *„in vollem Ausmaß – eigenverantwortlich durchgeführter Unterricht mit Lernkontrollen erfordert dies“*

Nachgefragt, wie die SchülerInnen die Studierenden in bezug auf ihre Rolle in der Schule gesehen haben, kamen folgende Antworten:

- *„Nach den ersten Wochen wurden sie durchaus als vollwertige Lehrkräfte angesehen und konnten auch so handeln“*
- *„Abwechslungsreich, lockerer, nicht zu streng“*
- Keine Antwort
- *„als Auszubildende“*
- *„Locker, als Nicht-Schüler aber Noch-Nicht-Lehrer. Trotzdem im Allgemeinen mit Respekt“*

Das zunächst überwiegend gezeichnete Bild von den Studierenden, die die Lehrerrolle *„in vollem Ausmaß“* inne hatten, relativiert sich in der Reflexion der Schülerwahrnehmung: *„nicht so streng“*, *„als Auszubildende“*. Dieses widersprüchliche Bild kann als ein Ausdruck der Ambiva-

lenz bzw. Rollenkonfusion genommen werden, in der sich die Studierenden in ihrem HP real befanden: *“Nicht-Schüler aber Noch-Nicht-Lehrer”*. Man muss davon ausgehen, dass dieser Konflikt unvermeidbar ist und der oben zitierten Lehrkraft in ihrer Aussage zustimmen, dass *“eigenverantwortlich durchgeführter Unterricht mit Lernkontrollen”* diese Rolle – zumindest zeitweise - *“in vollem Ausmaß erfordert”*. Geht man davon aus, dass die Lehrerrolle heutzutage nur z.T. qua Amt „verliehen“ wird, zum größeren Teil aber über die Akzeptanz durch die SchülerInnen immer wieder erworben und hergestellt werden muss, dann dürfte das – vor allem in der genannten Situation, *Noch-Nicht-Lehrer* zu sein - mit Anstrengung verknüpft sein. Sicher besteht hier kein grundsätzlicher Unterschied zur Durchführung der traditionellen Unterrichtseinheiten, allerdings bewegen sich die Studierenden in ihrem HP länger in diesem Konflikt. Inwiefern diese Tatsache sich eher belastend oder entlastend auswirkt, kann hier nicht entschieden werden.

Zu 5. Unterstützung durch das Kollegium

Die Unterstützung durch die Kollegien wird von 4 MentorInnen als “gut” (u.a. auch von den MentorInnen mit dem das HP ablehnenden Kollegium) und von einem Mentor sogar als “sehr gut” eingeschätzt.

Zu 6. Bereitschaft, sich erneut als MentorIn zur Verfügung zu stellen

Vor dem Hintergrund der genannten positiven Erfahrungen und der guten Unterstützung durch die Kollegien ist es nicht verwunderlich, dass vier der fünf Lehrkräfte erklären, dass sie sich wieder als MentorInnen zur Verfügung stellen würden. Die fünfte schreibt, sie sei sich darin “nicht sicher”, hatte aber in der Vorbefragung auch auf “persönliche Belastungen” parallel zum HP hingewiesen.

Zu 7. Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Universität

Die Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Universität ist zwar vorhanden, aber eher verhalten:

- keiner war “sehr zufrieden”,
- 3 waren “eher zufrieden”,
- 1 setzte das Kreuz zwischen “eher zufrieden” und “eher unzufrieden” und
- 1 war “eher unzufrieden”.

Dieses Ergebnis kann im Zusammenhang gesehen werden mit der auf den Treffen mit den MentorInnen (s.o.) geäußerten Unsicherheit über das Verhältnis von Schule zur Universität und dem stark vorgetragenen Wunsch nach mehr und engerer Kooperation mit der Universität, nach einer stärkeren personellen Repräsentanz von Hochschullehrenden vor Ort und nach Anregungen durch einen fachlichen Austausch.

Zu 8. Einstellung zu den Richtlinien für Schulpraktische Studien

Die MentorInnen wurden danach befragt, inwieweit sie die Realisierung der in den Richtlinien für Schulpraktische Studien formulierten Anforderung “3.2 Alle Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern (Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation) durchführen” für realistisch halten. Weiter wurden sie danach befragt, ob die Studierenden ihrer Einschätzung nach diese vier Bereiche im HP kennen gelernt haben.

Die Beantwortung beider Fragenkomplexe hängt offenbar zusammen:

- Die beiden MentorInnen, die die zitierte Anforderung für realistisch halten, bejahen auch das Kennenlernen aller vier Bereiche.
- Zwei MentorInnen, die die zitierte Anforderung für unrealistisch halten, nennen nur zwei oder drei Bereiche (immer aber ist "Unterricht" dabei).
- Ein Mentor beantwortet die Frage nach dem "realistisch Sein" nicht, und ebenso nicht die Frage nach den Feldern Schulleben, Organisation und Kooperation; er setzt den Vermerk dazu: *"diese drei Begriffe sind zu schwammig für eine kurze Antwort"*.

Diese eher zurückhaltende Beantwortung deckt sich nicht mit den Aussagen der Studierenden, von denen 9 angeben, neben Unterricht Erfahrungen in den Bereichen Schulleben (Elternabende, Exkursionen) und Organisation (Konferenzen) gemacht zu haben. Dieses mag sich daraus erklären, dass die vier Begriffe bei der Befragung der MentorInnen nicht noch einmal genauer definiert wurden, während in der Studierenden-Befragung hier im einzelnen Items vorgegeben wurden.

4.2.2. Schulleitungen

(Bettina Hoeltje)

Die Befragung der Schulleiter fand in Form von leitfadengestützten Kurzinterviews – in Gesprächen wurden Fragebögen stichwortartig ausgefüllt - ebenfalls zu Beginn der praktischen Phase im Oktober 2000 sowie zum Ende im Mai 2001 statt.

4.2.2.1. Befragung der Schulleiter zu Beginn der Pilotphase

Diese Befragung⁴⁰ wurde arbeitsteilig von den HochschullehrerInnen, die die Pilotphase betreuten, durchgeführt; z.T. füllten die Schulleiter die Fragebögen selbst aus.

Es liegen im Ganzen fünf Interviews vor, vier aus den an der Pilotphase beteiligten Schulen und eines aus einer weiteren Schule, die sich letztlich dann doch nicht an der Pilotphase beteiligen konnte. Wir werten dieses Interview dennoch mit aus, da dieses den Eindruck vom Klima an den Schulen erweitert.

Die Antworten werden nach folgenden Gesichtspunkten zusammen gefasst:

1. Motive, Wünsche und positive Erwartungen, die zur Bereitschaft geführt haben, Studierenden an der Schule aufzunehmen
2. Erwartung von Problemen
3. Vorstellung zur Entlastung der MentorInnen
4. Unterstützung durch das Kollegium
5. Einstellung zu den Richtlinien für Schulpraktische Studien
6. Erwartungen an die Universität

Zu 1. Motive, Wünsche und positive Erwartungen, die zur Bereitschaft geführt haben, Studierenden an der Schule aufzunehmen

Aus den Antworten hierauf konnten folgende inhaltlichen Kategorien gewonnen werden (geordnet nach der Anzahl der Nennungen):

Bereicherung, Innovation für die eigene Schule/Schulprofil (4 Schulleiter); z.B.:

- *“Positive Wirkungen sind auch mit der ‚Jugendlichkeit der Studierenden‘ zu erwarten, was sowohl das Kollegium als auch die Schülerinnen und Schüler betrifft”*
- *“prinzipiell erwarten wir eine Bereicherung (Ideen, Methode, kritische Hinweise,...)”*
- *“Bereicherung. (...) Beide Seiten (Praktikanten und Schule) sollen etwas davon haben”*

Verjüngung der Kollegien (2 Schulleiter); z.B.:

- *“junge Leute sind für das Kollegium gut und wichtig”*

Beitrag zur Verbesserung der Lehrerausbildung an der Universität und zu besseren Voraussetzungen für die Berufsentscheidung der Studierenden (8 Nennungen, alle Schulleiter); z.B.:

⁴⁰ Gesprächsleitfaden s. dokumentarischer Anhang.

- *“Integration der ersten und zweiten Ausbildungsphase, Impulse zur Veränderung der Ausbildung”*
- *“Die Probleme der bisherigen Lehrerausbildung sind nach den bisherigen Erfahrungen eindeutig. Die Berührung mit der zukünftigen Praxis erfolgt entschieden zu spät, die Studierenden wissen eigentlich nicht, worauf sie sich mit ihrer Ausbildung einlassen. Wir sehen im HP an unserer Schule eine Chance, hierzu einen Beitrag zur Innovation in dieser Richtung zu leisten”*
- *“Interesse an Ausbildung von Studenten (neuen Lehrern). Eine Lehrerin an meiner Schule kündigte nach 3 Tagen. Dieses zu verhindern...”*

Verbesserung des Theorie-Praxis-Abgleichs (2 Schulleiter):

- *“theoretische Ansichten im Studium mit der Praxis zu vergleichen”*

Es fällt auf, dass die Schulleiter das Augenmerk stärker als die MentorInnen auf übergeordnete Aspekte der Verbesserung der LehrerInnen-Bildung richten.

Zu 2. Erwartung von Problemen

Erstaunlicherweise werden auf die ausdrückliche Frage nach erwarteten Problemen - bis auf eine Ausnahme – von den Schulleitern keinerlei negative Erwartungen oder Probleme, die durch die Betreuung der Studierenden entstehen könnten, antizipiert. Und auch die Ausnahme formuliert das Problem, das auftauchen könnte, zu einer Chance um:

- *“Probleme könnten – wie bei Referendaren auch – in der pädagogischen Auseinandersetzung entstehen, die die Schulleitung als fruchtbar ansieht”.*

Auf die Frage nach der Notwendigkeit der Entlastung der MentorInnen taucht natürlich die Belastung durch die Betreuung der Studierenden auf, aber sie wird weniger als von den MentorInnen als Problem genannt, sondern eher als ein Ausgangspunkt für die Forderung nach Entlastung. So gesehen erscheinen die Statements der Schulleiter neutraler, was auch ihrer von der konkreten Betreuung entfernteren Position entspricht.

Zu 3. Vorstellung zur Entlastung der MentorInnen

Die Beantwortung der Frage nach einer notwendigen Entlastung der MentorInnen (Frage 4) wurde durchweg bejaht, aber unterschiedlich beziffert:

- *“Mentoren-Tätigkeit, das gesamte HP gehen nicht zum Nulltarif”* (ohne genauere Stundenangabe)
- *“Es kann nicht zum Nulltarif laufen. Vor allem, wenn Hauptphase”* (ohne genauere Stundenangabe)
- *“sollte die Gruppe 2-3 Studenten groß sein, wäre eine Entlastung von 1 WStd. über das Jahr sinnvoll (...) Gibt es an der Schule einen Praxislehrer, ist eine Entlastung über sein Deputat ausreichend”*
- *“nach obigem Modell sollten pro PraktikantIn zwei Stunden gewährt werden”*
- *“Wie hoch die Belastung im einzelnen in der Praxis sein wird, lässt sich schwer einschätzen, da ja an der Betreuung immer auch mehrere Kolleginnen und Kollegen beteiligt sind*

(1. Fach, 2. Fach, KlassenlehrerIn). Wahrscheinlich ist mit einer Größenordnung von einer Entlastungsstunde pro BetreuerIn zu rechnen. Es ist auch über einen anderen Verteilungsmodus nachzudenken, wenn die bisherigen Praxislehrer entfallen, ggf. könnte man an 2 x 0,5 Stunden denken"

Zu 4. Unterstützung durch das Kollegium

Die Antworten auf die Frage, inwiefern das Kollegium die Entscheidung des Schulleiters für die HalbjahrespraktikantInnen unterstützt, wird von 2 Schulleitern positiv beantwortet:

- *"Grundsätzlich steht an unserer Schule ein großer Kollegenkreis ohne Abminderung der Mentorenaufgabe positiv gegenüber. Schließlich haben wir immer sehr viele Referendare (z.T. 9!), die ebenfalls betreut werden müssen"*
- *"Das Kollegium stimmt dem Modell zu bei gleichzeitiger Stundenentlastung für die Mentorin"*

Ein Schulleiter gibt eine eher neutrale Stellungnahme ab:

- *"Bisher keine breite Diskussion, zuerst Erfahrungen (im Modell-Kontext) sammeln, dann Grundsatzdebatte (auch mit Senator)"*

Zwei eher negative Stellungnahmen:

- *"Am Montag ist Konferenz, da muss ich wohl noch mal Farbe bekennen (er meint seine Entscheidung, Studierende aufzunehmen, B.H.). Es gab einen Beschluss gegen den Bildungssenator. Die drei Studenten sind zur Gesamtkonferenz eingeladen. Der GEW-Vertreter wird mit dem Beschluss aufstehen. Ich kann das nicht gegen alle Widerstände durchdrücken"⁴¹*
- *"Das Kollegium hat per Gesamtkonferenzbeschluss die Unterstützung des HP für die Pilotphase angesichts der nicht bereit gestellten Entlastungen abgelehnt. Eine Unterstützung der PraktikantInnen der Pilotphase erfolgt ausschließlich über die Projektwerkstatt"*

Zu 5. Einstellung zu den Richtlinien für Schulpraktische Studien

Die Schulleiter wurden danach befragt, welche der in den Richtlinien genannten vier Felder - Unterricht, Schulleben, Schulorganisation (Sekretariat, Konferenzen, Hausmeister, Schulentwicklung) und Kooperation (Stadtteil, andere Schulen, Elternschaft) - sie für wichtig/weniger wichtig halten. Sie wurden gebeten: *Bitte bilden Sie eine persönliche Prioritätenliste:*

- Ein Schulleiter wurde hierzu versehentlich nicht befragt
- ein zweiter beantwortete diese Frage nicht
- bei einem Schulleiter ist die Beantwortung nicht klar
- ein Schulleiter setzte das Feld *Schulleben* vor *Unterricht*
- ein Schulleiter wählte die Reihenfolge: *Unterricht, Schulleben, Kooperation, Schulorganisation.*

Auf die Frage *Würden Sie die Ziele der Richtlinien für schulpraktische Studien um weitere Punkte erweitern wollen? Um welche?*

- antwortete ein Schulleiter gar nicht (wurde dazu nicht befragt)
- antworteten zwei Schulleiter in dem Sinne, dass keine Erweiterung vorgeschlagen wird

⁴¹ Nach dieser Konferenz musste der Schulleiter seine Zusage zurückziehen.

- gab ein Schulleiter den allgemeinen Hinweis: *“Eine Präzisierung einzelner Punkte wäre wünschenswert – teilweise ist dies nur auf dem Hintergrund der jeweiligen Schule machbar”*
- schrieb ein Schulleiter: *“Am Ende des HP sollte eine Beurteilung des Studenten als Leistungshinweis stehen. Da ich mir allerdings nicht noch mehr Arbeit aufbürden möchte, stehe ich selbst diesem Vorschlag skeptisch gegenüber. In der Sache wäre er allerdings sinnvoll, denn der Referendar erhält ebenfalls ein Schulgutachten!”*

Der letztgenannten Antwort kann aus den Erfahrungen der Pilotphase beigepröflichtet werden: Für die Studierenden ist es außerordentlich wichtig, eine persönliche Rückmeldung über ihre Tätigkeit im Praxissemester zu erhalten, die über das tägliche aktuelle Feedback hinaus geht und auch die Frage nach der Eignung für den LehrerInnen-Beruf berührt. Aufgrund des besten Einblicks aus der täglichen Erfahrung wäre dieses eine Aufgabe der MentorInnen. Da eine solche Rückmeldung eine sensible Angelegenheit ist – insbesondere wenn Kritik angebracht ist oder Zweifel an einer Eignung aufgekommen sind – sollten für die MentorInnen Hinweise erarbeitet werden, in welcher Form sie hiermit umgehen können.

Zu 6. Erwartungen an die Universität

Auf die Frage *Was erwarten Sie von der Universität im Rahmen der Betreuung des HP?* gaben alle 5 Schulleiter eine Antwort:

- *“Kommunikation, Kontakte; Uni-Betreuer sollen ,sich mal sehen lassen”* ,
- *“Die Lehrerbildner der Universität habe ich bis auf wenige lobenswerte Ausnahmen häufig als diejenigen kennen gelernt, die die Praxis fürchten wie der Teufel das Weihwasser! Ich erwarte von den beteiligten Hochschullehrern, dass die Praxisanteile und der Praxisbezug ihrer Ausbildung wesentlich intensiviert wird”*,
- *“Es muss ein gegenseitiger Prozess sein. Beide Seiten sollten Anforderungen formulieren. So ist eine Auseinandersetzung in der Schule mit Theorie und Evaluation genauso wichtig, wie das Beachten der schulischen Realität für die universitäre Lehrtätigkeit”*,
- *“Wir sind sehr an einer Weiterführung/Ausweitung der Kooperation zwischen Universität und Schule interessiert. Dies könnte durch eine Beteiligung am HP weiter gestärkt und qualitativ angehoben werden. Seitens der Universität ist allerdings eine Begleitung und Organisation mit inhaltlicher Betreuung (und personaler Betreuung vor Ort) von besonderer Qualität erforderlich”*,
- *“Immer da sein, erreichbar sein”*.

4.2.2.2. Befragung der Schulleiter nach der Pilotphase

Diese Befragung⁴² wurde schriftlich durchgeführt; die Fragebögen wurden an die Schulleiter der vier an der Pilotphase beteiligten Schulen per Post versandt. Der Rücklauf beträgt zwei Fragebögen⁴³.

⁴² Fragebogen s. dokumentarischer Anhang.

Die Antworten werden nach folgenden Gesichtspunkten zusammen gefasst:

1. Nachfrage, inwieweit die geäußerten positiven Erwartungen (Bereicherung der eigenen Schule etc.), die zur Bereitschaft geführt haben, Studierende an der Schule aufzunehmen, erfüllt wurden
2. Zeitliche Belastung durch Betreuung/Beratung von Studierenden und Art des Kontaktes zu den Studierenden
3. Vorstellung zur Entlastung der MentorInnen
4. Übertragung von Befugnissen auf die Studierenden
5. Auftreten von Problemen
6. Erfahrungen mit den Richtlinien für Schulpraktische Studien
7. Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Universität
8. Bereitschaft, das HP weiterhin durch Praktikumsplätze und MentorInnen zu unterstützen

Zu 1. Nachfrage, ob die positiven Erwartungen erfüllt wurden

Beide Schulleiter bejahen diese Frage und konkretisieren dieses mit folgenden Anmerkungen:

- „*Junge Leute, junge Ideen, konkrete Hilfe im Unterricht, sogar Vertretungsbereitschaft*“ ,
- „*Einsatz im Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten erweitern Horizont auf beiden Seiten*“.

Zu 2. Zeitliche Belastung durch Betreuung/Beratung von Studierenden und Art des Kontaktes zu den Studierenden

Gefragt war nach dem „Ausmaß auf die gesamte Dauer des HP bezogen“, in dem der Schulleiter „mit der Betreuung der PraktikantInnen, Beratung der MentorInnen bzw. damit zusammenhängenden organisatorischen Tätigkeiten“ beschäftigt war. Offenbar war der Umfang, in dem sich die Schulleiter in der Begleitung des HP engagieren konnten, ausgesprochen unterschiedlich: Während der eine „3 Stunden“ für die gesamte Dauer des HP angibt , schreibt der zweite „40 Std. (1h/Woche)“.

Nach der Art des Kontaktes zu den Studierenden gefragt, wurden die folgenden vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wie folgt angekreuzt:

Ich habe:

- *ein Gespräch zu Beginn des Praktikums mit dem/der Studierenden geführt:* beide Schulleiter
- *Beratungsgespräche im Verlauf des Praktikums mit ihm/ihr geführt:* beide Schulleiter
- *bei ihren/seinen Unterrichtsversuchen hospitiert:* kein Schulleiter
- *die Studierenden bei Konferenzen erlebt:* beide Schulleiter
- *die Studierenden im Lehrerzimmer gesprochen:* beide Schulleiter
- *ein Abschlussgespräch mit dem/der Studierenden geführt:* beide Schulleiter

⁴³ Ein weiterer an der Pilotphase beteiligter Schulleiter äußerte in persönlichen Gesprächen während der praktischen Phase und in größeren Gesprächsrunden mit den Hochschullehrenden mehrfach seine Überzeugung von der Überlegenheit des HP gegenüber der bisherigen Durchführung der UEs für die Lehrerausbildung.

- *ich konnte sie/ihn selbst für sinnvolle Tätigkeiten einsetzen*: beide Schulleiter
- *der/die PraktikantIn hat zeitweilig bei meiner Tätigkeit als Schulleitung hospitiert*: ein Schulleiter

Der einzige Unterschied in der Art des Kontaktes zu den Studierenden zwischen beiden Schulleitern besteht darin, dass einer - derjenige, der etwa 1 Stunde pro Woche in die Betreuung involviert war – Studierende bei seiner eigenen Tätigkeit hat hospitieren lassen. Hieraus könnte sich der Unterschied in der zeitlichen Belastung erklären.

Zu 3. Vorstellung zur Entlastung der MentorInnen

Die Frage, ob die MentorInnen eine Stundenentlastung für ihre Tätigkeit erhielten, verneinte der eine Schulleiter, während der andere angab: „1 Std. pro Praktikant über die ganze Zeit“. Beide verneinten die Frage nach einem finanziellen Ausgleich für die Betreuungszeit der MentorInnen. Auf die Frage, in welchem Ausmaß eine Entlastung/Vergütung pro betreutem Studierenden für angemessen gehalten wird, gab es die Antworten:

- *„diskussionswürdig*
- *„1 Stunde in der Woche pro Student“*

Zu 4. Übertragung von Befugnissen auf die Studierenden

Die Frage, in welchem Ausmaß die Studierenden befugt waren, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, Aufsicht zu führen und ggfs. Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen, beantworteten die Schulleiter wie folgt:

- *„in hohem Maß, wenn eigenständiger Unterricht“*
- *„Umgang mit den SchülerInnen wie ein Lehrer; keine Aufsichts- und Disziplinaufgaben“*

Zu 5. Auftreten von Problemen

Auf die Frage nach Problemen, die sich im HP ergeben haben, wiesen beide Schulleiter auf „mangelnde Verbindlichkeit“ hin, nannten aber keine weiteren Probleme. Auch wurde das Problem mit der Verbindlichkeit relativiert („z.T. *mangelnde Verbindlichkeit*“; „*bei einem der beiden Praktikanten gab es Probleme mit der Verbindlichkeit*“). Die Frage, inwieweit bei einem erneuten Durchgang des HP Probleme erwartet werden, verneinte der eine Schulleiter, während der andere noch einmal auf die Frage der Verbindlichkeit einging: „*mehr Verlässlichkeit bei vereinbarten Zeiten und Absprachen sollte vor dem Praktikum erklärt werden*“ .

Zu 6. Erfahrungen mit den Richtlinien für Schulpraktische Studien

Die Schulleiter wurden zu ihrer Haltung zu den Richtlinien für Schulpraktische Studien und insbesondere zu den dort genannten vier Erfahrungsfeldern (Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation) befragt. Die Frage, ob die Vorgabe „Alle Studierenden müssen während des Halb-

jahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen“⁴⁴, für realistisch gehalten wird, beantwortete der eine Schulleiter mit „*eher ja*“, der andere mit „*eher nein*“. Dieses scheint jeweils gegenläufige Erfahrungen wiederzuspiegeln: Während der Schulleiter, der dieses für realistisch hält, auch bejaht, dass die Studierenden an seiner Schule alle vier Bereiche kennen gelernt haben, nennt der andere Schulleiter nur die Bereiche „Unterricht“ und „Schulleben“.

Zu 7. Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Universität

Die Zufriedenheit mit der Universität ist sehr unterschiedlich: Der eine Schulleiter ist „*sehr zufrieden*“, während der andere „*eher unzufrieden*“ ist. Dieses mag u.a. auch darauf zurückzuführen sein, dass zur erstgenannten Schule bereits langjährige gut funktionierende Arbeitszusammenhänge mit dem Fachbereich Erziehungswissenschaften bestanden, während es zu der zweiten Schule noch keine engeren Kooperationsbeziehungen gab. So macht auch nur der eher unzufriedene Schulleiter Vorschläge dazu, was in bezug auf die Unterstützung der PraktikantInnen bez. der Schule durch die Universität hätte besser gemacht werden können:

- „*Betreuung und Vorbereitung - mehr Praxisnähe zur Unterrichtssituation und den Unterrichtsthemen der Schule*“

Zu 8. Bereitschaft, das HP weiterhin durch Praktikumsplätze und MentorInnen zu unterstützen

Trotz partiell unterschiedlich guter Erfahrung erklären allerdings beide Schulleiter ihre Bereitschaft „*wieder PraktikantInnen an der Schule aufzunehmen*“. Ebenso bejahen beide die Frage, ob sich an ihrer Schule „*Lehrkräfte in Zukunft gerne für die Aufgabe als MentorIn für das HP zur Verfügung stellen*“ werden. Insofern scheinen beide eine im Ganzen positive Bilanz der ersten Erfahrungen im Rahmen der Pilotphase zu ziehen.

⁴⁴ Abschnitt 3.2. der Richtlinien für Schulpraktische Studien.

4.3. Universitäre Ausbildung

(Ziemer, Schwedes, Oberliesen)

Grundlage dieser Darstellung zum Erfahrungsbereich "universitäre Ausbildung" sind die in Veranstaltungsprotokollen erfassten Aussagen der Studierenden, die Aussagen und Selbsteinschätzungen der VeranstalterInnen und ergänzende Beobachtungen der teilnehmenden wissenschaftlichen MitarbeiterInnen des Evaluationsteams.

Die Darstellung gliedert sich in drei Teile:

Im ersten Teil werden die Lehrveranstaltungsstruktur und Organisation dargestellt, während im zweiten Teil der Verlauf der erziehungswissenschaftlichen Seminare beschrieben und analysiert wird und im dritten Teil auf die (fach-)didaktische Vorbereitung und Begleitung eingegangen wird.

4.3.1 Lehrveranstaltungsstruktur und Organisation

(Hannelore Schwedes)

Vorbereitung des Halbjahrespraktikums, Begleitung und seine Auswertung (zwei Semester plus Blockveranstaltung) wurden vom selben Veranstalter-Team durchgeführt. Für die fachdidaktischen Veranstaltungen fand eine Aufspaltung der Studierendengruppe statt, die erziehungswissenschaftlichen LV wurden im Teamteachingverfahren von zwei DozentInnen für die gesamte Gruppe durchgeführt. Diese Veranstaltungsstruktur hat dazu geführt, dass die Studierendengruppe das HP als gemeinsames Projekt erlebte und verstand, was sich u. a. auch dadurch ausdrückte, dass die Studierenden sich nach Abschluss des Projektes in privatem Rahmen trafen und viele Studierende bereitwillig anderen über ihre Erfahrungen im und nach dem HP berichteten.

Die erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltung litt (wie unter 4.3.2 noch genauer beschrieben wird) durchweg unter Zeitmangel. 1 ½ Stunden waren nicht ausreichend, einerseits die Erfahrungen und Erlebnisse der Studierenden aufzufangen, zu bearbeiten und gepaart mit wissenschaftlichem Hintergrundwissen „Vorwärtsstrategien“ zu entwickeln und andererseits auch noch in systematischer Weise grundlegende erziehungswissenschaftliche Fragestellungen aus dem Bereich Unterricht und Schule zu erörtern. Etwa nach der Hälfte des Semesters hatte sich bei den Studierenden soviel Unmut aufgestaut, dass es zu einem Eklat kam, der konstruktiv, wenn auch nicht befriedigend dahingehend gelöst wurde, dass auf Wunsch der Studierenden die Veranstaltungszeit um eine halbe Stunde verlängert wurde, in der die Studierenden ausschließlich über ihre sie stark bewegenden Erfahrungen in der Schule berichteten, danach wurde gemeinsam beschlossen, was davon von allen gemeinsam bearbeitet werden sollte und schließlich blieb etwa eine Stunde übrig, um das für die Veranstaltung vorbereitete Thema zu behandeln.

Die Gruppe der Studierenden und Dozenten war bis zu diesem Zeitpunkt soweit zusammengewachsen, dass sie den Konflikt aushielt und dass, was noch wichtiger erscheint, in der Gruppe so viel Vertrauen herrschte, dass auch relativ persönliche Erlebnisse und u.a. Erfahrungen des Scheiterns in schulischen Situationen berichtet werden konnten.

Es zeigt sich dabei ein grundsätzliches Problem, dass nämlich nicht alle Erfahrungen von Studierenden, auch nicht gravierende in einer Seminarveranstaltung bearbeitet werden können. Häufig wäre eine zusätzliche Einzelberatung angebracht. *Ein Ort und Personen dafür wären noch zu finden.*

Die Studierenden haben gemäß den schulpraktischen Richtlinien die Aufgabe, in beiden gewählten Unterrichtsfächern 8 – 10 Stunden selbständig zu unterrichten. Die fachdidaktische Vorberei-

tung und Begleitung konnte jedoch nur in einem der Unterrichtsfächer durch das Team befriedigend gewährleistet werden. Bezüglich des zweiten Unterrichtsfaches gab es bei den Studierenden erhebliche Probleme, mehrere aufeinander bezogenen Unterrichtsstunden zu planen. Die MentorInnen konnten diese Aufgabe aus Zeitmangel nicht übernehmen und in den universitären Lehrveranstaltungen mangelte es an Zeit und ausgewiesener fachdidaktischer Kompetenz für das zweite Unterrichtsfach. Die Studierenden wurden in den Begleitveranstaltungen so gut es ging beraten, insgesamt empfanden die beteiligten Hochschullehrenden die so vorbereiteten und durchgeführten Unterrichtsstunden als unbefriedigend und nicht vergleichbar mit den bislang in der Universität geplanten Unterrichtseinheiten.

Erschwerend kam für die Vorbereitung von Unterricht hinzu, dass die Schulkontakte während der Vorbereitungsphase mit dem/r MentorIn, in dess/r/en Klasse die Unterrichtseinheit laufen sollte, zum Teil erst relativ spät hergestellt werden konnten. Für eine Studierendengruppe war die Lage besonders fatal, weil die Schule, in der der geplante Unterricht stattfinden sollte, freiwillig keine Halbjahres-Praktikanten aufnehmen wollte. In der Schule, die die PraktikantInnen schließlich aufnahm, war der vorbereitete Unterricht nicht ausreichend an die Bedürfnisse der Lerngruppen und an den zeitlich-inhaltlichen Rahmen des speziellen Fachunterrichts angepasst.

Insgesamt stellt sich hier die Frage, wo und wann und in welchem Umfang Studierende lernen sollen, konkreten Unterricht zu planen, wie die Verantwortlichkeiten zwischen Universität und Schule dabei verteilt sein sollen und wie ein funktionierendes Kooperationsmodell zwischen den beiden Institutionen aussehen sollte oder könnte.

Ein weiteres Problem stellte sich bezüglich der Gestaltung und Bewertung der Praktikumsberichte. In der Vorbereitungsphase und in den Begleitveranstaltungen wurde die Art und Weise, wie das Pädagogische Tagebuch zu führen sei und was Sinn und Zweck des Praktikumsberichtes sei, mehrfach erörtert. Dies war ein relativ langer Abstimmungsprozess, der seine endgültige Gestalt erst in der Auswerteveranstaltung gewann (siehe auch 4.3.2).

Konsensuelle Prozesse konnten insofern stattfinden, als alle Beteiligten in einem langen Kommunikationsprozess soviel gegenseitige Kenntnis von den jeweiligen Erfahrungen hatten, dass mit relativer Sicherheit bestimmt werden konnte, was angemessene Anforderungen an einen Bericht waren und welche Aufgaben zu einer vertieften Bearbeitung der halbjährigen Praxisphase führen konnten. (vgl. 4.1.3)

Die Regelung in den Richtlinien für schulpraktische Studien, die nur eine Auswerteveranstaltung des Halbjahrespraktikums vorsieht und die es zulässt, dass eine Auswerteveranstaltung prinzipiell bei einem Dozenten gemacht werden kann, der an den vorangehenden Prozessen nicht beteiligt war und der dann den Praktikumsbericht bewertet, ohne einen Einblick in die Prozesse der Studierenden während des Halbjahrespraktikums gehabt zu haben, kann einer angemessenen Reflexion der Studierenden kaum gerecht werden. Studierende können sich Auseinandersetzungen und Anforderungen in den Auswerteveranstaltungen entziehen und die Regelung führt zu Berichten und Reflexionen, die zwar gewissen Standards, aber nicht der eigenen Erfahrung entsprechen und erschwert es dem Dozenten, solche Berichte angemessen zu bewerten.

Wünschenswert wäre daher die Bewertung des Praktikumsberichtes durch das Hochschullehrende-Team, das Vorbereitung, Begleitung und Auswertung gemeinsam getragen hat. Dies könnte zudem eine fundierte fachdidaktische Beurteilung der durchgeführten Unterrichtseinheiten, die Bestandteil des Praktikumsberichtes sind, ermöglichen.

Die Einbindung des HP in den individuellen, gesamten Studienverlauf fiel den beteiligten Studierenden nicht ohne weiteres leicht. Zum Einen war es insbesondere für Studierende naturwissenschaftlicher Fächer schwierig, wieder im regulären Takt der aufeinander aufbauenden Vorlesungen und Seminare zu studieren. Z.B. war die Teilnahme am regelmäßig im WiS angebotenen Schulgerätepraktikum den Studierenden parallel zum HP nur möglich, weil sie das Angebot einer Blockveranstaltung wahrnehmen konnten.

Zum Anderen berichteten die Studierenden im privatem Rahmen individuell sehr unterschiedlich von einer gesunkenen oder gestiegenen Studienmotivation, von als relevant oder als nur wenig relevant erlebten Lehrveranstaltungen. Es erscheint also als geboten, Organisation und Inhalte des Studiums vor dem Hintergrund des HP kritisch zu prüfen und zu optimieren.

4.3.2 EW-Veranstaltungen

(Thomas Ziemer)

Art der Daten und Untersuchungsrichtung

Es liegen Beobachtungsdaten in Form von 32 Protokollen, erstellt vom wissenschaftlichen Mitarbeiter, für die erziehungswissenschaftliche Vorbereitungs- (SoSe 2000) und Begleitveranstaltung (WiSe 2000/01) sowie für das erziehungswissenschaftlich-fachdidaktische Auswertungsblockseminar (März 2001) vor. Eindrücke aus informellen Gesprächen mit Studierenden und DozentInnen fließen in die folgenden Kennzeichnungen ebenfalls ein.

Eine Protollierung auch der fachdidaktischen Seminare war aus Kapazitätsgründen nicht möglich. Es ist sowieso erforderlich sehr kursorisch vorzugehen, da eine Probeauswertung ergab, dass die Beschreibung der Inhalte und eine Analyse des Ablaufs schon der protollierten EW-Seminare den vertretbaren Arbeitsrahmen sprengen würde. Die speziellen Ergebnisse wären auch nur relativ eingeschränkt nutzbar, da die je einzigartigen Randbedingungen der Seminartermine (Ort, Gruppendynamik, inhaltliche Bezüge zu vorangegangenen Seminaren) die Übertragbarkeit erschweren. Im weiteren soll daher der Verlauf der erziehungswissenschaftlichen Seminare kursorisch unter Berücksichtigung der Gruppendynamik gekennzeichnet werden.

Kennzeichnung der erziehungswissenschaftlichen Seminare

Vorbereitungsseminar

Der Titel des Vorbereitungsseminares lautete "Theorie der Schule" und dieser entsprach auch seinen Inhalten. Die Gruppe der 11 Studierenden diskutierte Texte und die DozentInnen versuchten dabei, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen (z.B. Funktion von Schule, Lehrerbilder, gute Schule, eigene Schulerfahrungen) zu fördern. Die Studierenden arbeiteten teilweise gut mit: Referierten z.B. anhand von selbsterstellten Postern und lernten, inhaltlich sinnvoll eingebunden, Unterrichtsmethoden (z.B. Rollenspiel, Schreibkonferenz) kennen. Teilweise erschien es aber und bestätigte sich beim Auszählen der Redebeiträge, dass sich etwa die Hälfte der Studierenden bei der Mitarbeit sehr zurückhielt. Informelle Gespräche mit drei zurückhaltenden Studierenden mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt haben ergeben, dass sie den Diskussionsstil von Studierenden mit Fächern wie Politik oder Geschichte anfangs sehr befremdlich fanden. Im Seminar wurden weiterhin die Leseaufträge des DozentInnenteams nicht immer ausreichend erfüllt. Die Studierende hatten also Mühe, sich aktiv in die, in Bezug auf die Unterrichtsfächer heterogene, Gruppe einzubringen und empfanden die Vorgaben der DozentInnen nicht immer als relevant. Die Besprechung organisatorischer Probleme (Schulzuordnung, Auslegung der Richtlinien etc.) benötigte Seminarzeit.

Begleitseminar

Das Begleitseminar "Schulalltag und Berufspraxis in der Reflexion" startete zeitgleich mit der schulpraktischen Phase. Die Studierenden hatten großes Interesse, ihre schulischen Eindrücke (auch zu als problematisch erlebten Interaktionen mit SchülerInnen und LehrerInnen) ins Seminar einzubringen bzw. sie mitzuteilen, um sie persönlich besser verarbeiten zu können.

Die DozentInnen forderten die Studierenden auf, inhaltliche Wünsche zu äußern. Aus der umfangreichen Sammlung an der Tafel erstellten die DozentInnen einen Seminarplan:

- Inhalte: Schüler-/Lehrerverhalten, Unterrichtsanalyse- und Planung, Unterrichtseröffnungen, Regeln und Rituale in der Klasse, selbstorganisiertes Lernen, Praxistagebücher, Beratung, Bewertung von Schülerleistungen, Sozialarbeit in der Schule, Sonderthemen zu Schulstandorten.
- Methoden: Diskussion, Gruppenarbeit, Gestaltpädagogische Darstellung, Videoselbstreflexion.
- Orte: Universität sowie je zwei Termine an jedem Schulort.
- Zeitlich: Do 10.15-11.45h sowie zur Halbzeit einmal Do 9-17h.

Der Plan wurde von den Studierenden entgegengenommen und es gab keine Änderungswünsche. Allerdings waren dabei nicht alle anwesend. Eine relativ unregelmäßige Anwesenheit von manchen Studierenden wurde von den DozentInnen bald als Problem erlebt, da die Zusammenarbeit in der Gruppe, der Informationsaustausch untereinander und die inhaltliche Arbeit nicht ihren Erwartungen entsprach. Die Studierenden entschuldigten ihr Fehlen, meist im Voraus, mit Terminen an ihren Schulen. Sie waren mit Anfangsproblemen an ihrem Schulort beschäftigt und führten z.T. mit den SchülerInnen Projektwochen durch. Die Studierenden unterstützten sich in den Gruppen an einem Schulort z.T. gegenseitig, aber interessierten sich nur bedingt für die Probleme an anderen Schulen und für die Seminarinhalte. Sie reagierten zum Teil verärgert, als der Vorrang des Seminars vor der Schule eingefordert wurde. Sicher entstand ein Teil der Überschneidungen für die Studierenden durch die zeitliche Lage des Seminars am Vormittag. Allerdings wird das Problem auch Nachmittags durch Schulkonferenzen, Schülerexkursionen, Termine mit MentorInnen usw. auftreten.

Das Seminar im Wechsel an den Schulen der beteiligten Studierenden abzuhalten, brachte zwar Einblicke und Anknüpfungspunkte, doch es erschien, dass die Beteiligten die besondere Anfahrt und Raumsuche als zusätzliche Belastung empfanden und sich angesichts der sonstigen Belastungen nach einem geschütztem Rahmen sehnten. Die Studierenden am Schulort erwarteten, dass Gebäude, Klassen, besondere Probleme und das Schulprofil umfassend gewürdigt werden sollten. Die für andere Seminarinhalte schon verplante Zeit schrumpfte so insgesamt zusammen. Nachdem alle vier Schulen an der Reihe waren, fand das Seminar daher nur noch in der Universität statt. Nachdem ein Student nach fünf Wochen Schulpraxis ausschied, sank die TeilnehmerInnenzahl auf 10 (vgl. Interviews). Der Student hatte im EW-Seminar zuvor ein Statement zu den am Schulort erlebten Problemen abgegeben.

Zur Mitte des HP fand ein Ganztagstermin statt. Er sollte, einmal ohne das häufige Gefühl der Zeitknappheit, einer konzentrierten inhaltlichen Arbeit (unter Einbeziehung auch der Lehrenden der Fachdidaktiken) und der Reflexion von Arbeits- und Gruppenprozessen in den Seminaren dienen. An diesem Tag kam es aber zu einer hoch emotionalen Auseinandersetzung zwischen einzelnen Studierenden und Lehrenden, die als Störung aufgegriffen werden musste. Die Auseinandersetzung entzündete sich an der Anforderung an Studierende, endlich Termine für Videoaufzeichnungen zu Lehrversuchen mit SchülerInnen zu nennen, da dies die weitere Seminararbeit beeinflusste. Dies wurde z.T. vehement abgelehnt, da es unter den Bedingungen am Schulort nicht möglich sei. Die Auseinandersetzung war wahrscheinlich eine Entladung der schon beschriebenen unterschwelligten Konflikte: Enttäuschte Erwartungen, als hinderlich erlebte Anforderungen der Uni, Probleme in der Schule, Kommunikationsprobleme im Seminar.

Im weiteren Verlauf wünschten sich die Studierenden einen zusätzlichen Seminartermin, um der Unzufriedenheit mit dem Arbeitsprozess zu begegnen. Als grundsätzliche Änderung beschlossen sie, die Seminare auf volle zwei Stunden zu verlängern, um jeweils zu Stundenbeginn eine 30-minütigen regelmäßigen Austausch über Aktuelles in den Schulen durchzuführen.

In der zweiten Hälfte der Seminararbeit entspannte sich dadurch die Zusammenarbeit und auch Wünsche der Studierenden, bestimmte, in der Schule als relevant erlebte, Punkte (Notengebung, Problemschüler, Binnendifferenzierung) inhaltlich zu bearbeiten, nahmen zu. Die Studierenden begannen, selbst die Gesprächsführung zu übernehmen. Die Lehrenden gaben hierzu theoretischen Input, so dass die Aufgaben der Gesprächsführung erfolgreich wahrgenommen werden konnten. Besonders erwähnenswert erscheint die Begleitveranstaltung am 15.2.01, in der das Theater der Versammlung, die Fachdidaktikdozenten und die MentorInnen eingeladen waren. Das Thema "Ankündigung des Handelns und Verweigerung" wurde professionell in Szene gesetzt und gemeinsam vor dem Hintergrund des HPs diskutiert.

Auswertungsblockseminar

Die Auswertung fand ganztägig am 22.2., 1.3. und 2.3.01 statt. Inhaltlich wurden zum Teil Themen aufgegriffen, die in der Begleitung nicht oder nicht vertieft genug bearbeitet wurden (z.B. Praxistagebücher, Sozialarbeit in der Schule, Benotung, Lehrerbild), andererseits wurden auch neue Wünsche aufgenommen (Teamteaching, Motivieren in der Schule, Persönliches Fazit zum HP - Berufswunsch, Verbesserungsvorschläge für die Vorbereitung des HPs). Die Auswertung fand gemeinsam mit den beiden Lehrenden, die speziell für die Fachdidaktik zuständig waren, statt.

Auf eigenen Wunsch fanden sich drei schulstandortübergreifende Gruppen von Studierenden zusammen und verantworteten jeweils einen Auswertungstag. Sie erbaten sich zuvor die Beratung der DozentInnen, die gerne ihr Wissen zur Seminarplanung und inhaltliche Beiträge zur Verfügung stellten. Die praktische Durchführung erfolgte zu den genannten Inhalten selbstorganisiert. Zum Nachmittag des zweiten Auswertungstages waren auch die MentorInnen eingeladen und wurden in die Reflexion zu den Erfahrungen der Studierenden an ihren jeweiligen Schulen eingebunden. Einige Studierende erlebten es als Problem, dass ihre MentorInnen nicht gekommen waren. In einem Fall fiel die Rückmeldung des Mentors an einen Studierenden in Bezug auf dessen Eignung als Lehrkraft negativ aus. Der Studierende sagte zwar, dass er sich eine ehrliche Kritik gewünscht habe, doch erschien die Planung der Studierenden an dieser Stelle aufgrund der persönlichen Relevanz als problematisch. Das Problem konnte auch in diesem Rahmen nicht weiter bearbeitet werden.

Die Planungsteams sorgten an den drei Auswertungstagen für eine Leitung, die z.T. stringenter erschien als die der DozentInnen, und brachten diverse Methoden (Gruppenarbeit, Simulation zu Teamteaching, gruppendynamisches Spiel, Pantomime, Podiumsdiskussion usw.) und Medien (Plakate, Smilies, Film, "Lehrküche" usw.) zum Einsatz. Die Teilnehmenden engagierten sich im "geplanten Unterricht", setzten eigene Schwerpunkte und nahmen das gute Gelingen jeweils als Herausforderung für das eigene Planungsteam an.

Der Eindruck in der Auswertungsveranstaltung war also ein völlig anderer als in der Vorbereitung und zu Beginn der Begleitung. Während sich die Studierenden sonst nur in Maßen engagiert hatten, wurden die drei Tage der Auswertung jeweils selbst geplant und umgesetzt. Die Gruppe wirkte zwar immer noch heterogen, doch war nun eine fruchtbare Zusammenarbeit möglich. Dies legt nahe, dass die Studierenden in der Auswertung über neu erworbene Kompetenzen verfügten und diese gerne unter Beweis stellten. Dies kann als ein Erfolg der Seminare insgesamt gelten,

wobei sicher auch in der Schule Vieles gelernt worden ist und dann ein Transfer zur Gestaltung der Uniseminare geleistet wurde. Betrachtet man die Rollen, so waren die Studierenden in der Lage konstruktiv als Lehrende oder als Lernende zu agieren. Die traditionelle Rollenverteilung zwischen DozentInnen und StudentInnen löste sich auf; ermöglichte den Studierenden eine Fortsetzung ihrer schulischen Erfahrungen als Lehrkräfte und den DozentInnen eine Seminargestaltung mit hoher Eigenaktivität der Lernenden sowie eine Verknüpfung von Methoden und Inhalten.

Neben der geäußerten großen Zufriedenheit aller Beteiligten mit der Auswertung, blieb aber gleichsam die Kritik der Studierenden an der Begleitung und vor allem an der Vorbereitung erhalten, da die schlecht genutzte Vorbereitungszeit später zu Problemen geführt habe. Als Verbesserung der Vorbereitung formulierten die Studierenden u.a folgende Schwerpunkte:

- exemplarische Unterrichtsplanung und -analyse (nicht fachspezifisch nach H. Meyer)
- Teamteaching, auch Hinweise für MentorInnen erarbeiten
- Kennenlernen/ bessere Gruppendynamik durch Wochenende außerhalb der Uni
- Überblick zu und Erprobung von vielfältigen Methoden
- Kriterien für Unterrichtshospitationen
- mehr "Handwerkszeug"

Außerdem müsse zu Beginn der Vorbereitung Klarheit über die Zuordnung zu den Praktikumsschulen herrschen.

Die DozentInnen nahmen die Kritik entgegen, ließen aber auch ihre Meinung erkennen, dass sie bereits Vieles angeboten hätten (z.B. Kriterien für Unterrichtsbeobachtung). Die Studierenden hätten die Angebote aber nicht nutzen und vertiefen können, weil ihr Wert erst später im Kontakt mit der Schulpraxis erfahrbar wurde.

Zusammenfassung

In den Seminaren der Pilotphase haben sich Hinweise ergeben, dass durch das HP ein neues Anforderungsprofil für Universitätsseminare entsteht. Der intensive Kontakt der Studierenden mit Schule schafft organisatorische, inhaltliche und methodische Notwendigkeiten, denen es in enger Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden vor dem Hintergrund universitärer Ansprüche zu begegnen gilt. Das Seminar im Wechsel an Schulen abzuhalten brachte zwar inhaltliche Anknüpfungspunkte, doch bewährte es sich regelmäßig nicht, denn die Beteiligten konnten an einem vertrauten Ort besser arbeiten.

Die teils noch unklare Zuordnung der Studierenden zu den Praktikumsschulen führte im Vorbereitungssemester zu Zeitverlusten. Das Problem musste thematisiert werden und wirkte als realer Unsicherheitsfaktor für die Auseinandersetzung mit der Schultheorie demotivierend. Inhaltliche Bezüge, z.B. zu einem bestimmten Schulprofil konnten dadurch ebenfalls nicht sinnvoll erfolgen. In der Begleitung wirkte sich das Fehlen der Studierenden durch schulische Termine nachteilig für den gemeinsamen Lernprozess aus. Sicher ist auch in herkömmlichen Seminaren z.B. durch Krankheit ein gelegentliches Fehlen normal. Darüber hinausgehende, zusätzliche Fehlzeiten erschweren allerdings die inhaltliche Arbeit sowie den Austausch der sehr aktuellen Erfahrungen und ihre theoretische Aufarbeitung. Klare Anwesenheitsregelungen und günstige Seminartermine bzw. die geschickte Koordination aller Seminare zum HP können diesem Problem vorbeugen. Der Beginn des Seminars zeitgleich mit dem Beginn des HPs in der Schule und nicht erst mit dem Semester hat sich als gut erwiesen, da die Studierenden es notwendig fanden, über ihre Er-

fahrungen zu berichten. Um trotzdem zu einer befriedigenden inhaltlichen Arbeit zu kommen, hielten die Studierenden der Pilotphase zwei volle Zeitstunden als Zeitrahmen für notwendig. Auch die Einladung und zeitweise Einbindung von MentorInnen hat sich als Bereicherung für das Seminar herausgestellt und diente gleichzeitig dem guten Kontakt zwischen HochschullehrerInnen und LehrerInnen.

Hochschuldidaktisch wurde Neuland betreten. Zwar gibt es in Bremen reichhaltige Erfahrungen mit der Vorbereitung und Auswertung von Unterrichtseinheiten, doch Dynamik und Intensität der Schulerfahrungen im HP schaffen insbesondere in der neuartigen Begleitung neue Chancen und Risiken. Sicher wären weitere Recherchen und ein kollegialer Austausch zu Konzepten einer Praxisbegleitung hilfreich. Jedenfalls wurden in der Pilotphase die angebotenen Inhalte von den Studierenden nicht immer als relevant und ihr Zeitpunkt nicht immer als geeignet erlebt. Erst als die Studierenden ihre Schulalltagserfahrungen ausreichend verbalisieren konnten und sich mit dem laufenden Praktikum ihre Wünsche präzisierten, verbesserte sich das Lernklima, die inhaltliche Breite und Tiefe. Vom Kennerlernen bestimmter, auch im Schulunterricht nutzbarer Methoden in der Vorbereitung bis schließlich zur selbstorganisierten Seminargestaltung in der Auswertung war es ein weiter, z.T. steiniger Weg. Die Pilotphase hat aber gezeigt, dass diese Chance genutzt werden kann. Es kann angenommen werden, dass der gemeinsame Lernerfolg dadurch möglich wurde, dass eine gefestigte Lerngruppe gerade im Rahmen des Veranstaltungsprojektes entstehen konnte. Die Notwendigkeit der Förderung des gemeinsamen Kennenlernens, sowie einer geglückten Verbindung von Methoden und Inhalten wird sich allerdings auch für Einzelseminare ergeben, da die Studierenden angesichts der Schulpraxis ein Seminar im Vorlesungsstil nicht ernst nehmen würden. Angesichts der Beobachtungen in den EW-Seminaren der Pilotphase ist auch ein besonders sensibler Umgang der Lehrenden mit typischen Problemen der Studierenden notwendig. So kamen z.B. belastende Erfahrungen mit SchülerInnen, Probleme in der Lehrerrolle und die Möglichkeit das HP abzubrechen im Seminar zum Tragen. Natürlich führt das Aussteigen aus den Seminaren zum HP bzw. dem kompletten HP für die Studierenden zu weitreichenden Änderungen (Studien-, Berufsweg), so dass diese Entscheidung nicht übereilt erfolgen sollte. Hier wäre es sinnvoll, wenn die Lehrenden auch an eine unabhängige Beratungsstelle verweisen könnten und wenn die Studierenden ein das HP begleitendes, darüberhinaus für die berufliche Entwicklung gewinnbringendes, Supervisionsangebot in Anspruch nehmen können. Die neu zu gestaltenden Beratungs- und Seminarangebote ergeben sich nicht zuletzt aus dem Rollenkonflikt, den die Studierenden als Lernende und Lehrende in den Systemen Schule und Universität erfahren.

Betrachtet man die Fähigkeit der Studierenden der Pilotphase das Auswertungsseminar (mit Beratung durch die DozentInnen) selbst zu gestalten als im studienintegrierten HP erworbene Kompetenz, so kann und muss diese in Seminaren des Hauptstudiums genutzt und weiterentwickelt werden.

4.3.3 Didaktische Vorbereitung und Begleitung

(Rolf Oberliesen)

Die Konzeption des Halbjahrespraktikums distanziert sich zwar von einer ausschließlich auf die Professionalität des Unterrichtens zu sehende Praxisorientierung, andererseits schreibt sie jedoch „Unterrichtsversuche“ bezogen auf die beiden Unterrichtsfächer vor. Wenn die Studierenden eine Lehrkraft durch ihren Schulalltag begleiten und sie in diesem Zusammenhang unterstützen und dabei auch einzelne Unterrichtsbestandteile übernehmen, planen und durchführen sollen, müssen sie darauf auch vorbereitet werden. Dieses muss gesehen auf die universitäre Lehrerbildung mit dem Anspruch verbunden sein, sowohl fachdidaktische als auch allgemeindidaktische Orientierungen zu vermitteln und entsprechende Selbstevaluations- bzw. Trainingskonzepte vorzubereiten. Seitens der universitären Ausbildung gibt es hierfür - auch nach den neuen schulpraktischen Studien - kein in sich geschlossenes Lehrkonzept. Offen bleibt, wie in welchem Teilbereich, in welcher Weise und in welcher Zeitphase hier entsprechend von wem betreut wird.

Mit dem curricularen Konzept des Pilotprojektes (vgl. Kap. 3) wurde zunächst in den interdisziplinär angelegten Studienmodulen (Lehrangeboten) davon ausgegangen, dass allgemeine Grundkenntnisse der Planung und Analyse von Unterricht bei den Studierenden im Grundstudium erworben waren und damit vorausgesetzt werden können. Die fachdidaktischen Orientierungen hatten daher in der Vorbereitung zunächst eher den Schwerpunkt der Legitimation der Inhalte im Rahmen eines Bildungsgesamtkonzepts und der gesellschaftlichen Problemfelder, des Anspruchs von Schule und der Lebenssituation der Jugendlichen und darauf bezogener Entwicklung von Methoden- und Mediensets sowie domänenspezifischer Lernorganisationen. Damit verbunden waren Analysen der Erhebung der hierfür geltenden schulischen Rahmenbedingungen, insbesondere gesehen auf die Situation der Schüler und Schülerinnen in den vorgesehenen Lerngruppen bzw. Klassen. Mit der gemeinsamen Entwicklung von Konzepten der Prozessplanung für entsprechende Unterrichtsprojekte, Unterrichtsvorhaben oder -einheiten wurde jedoch sehr deutlich, dass die angenommenen allgemeindidaktischen sich auf Analyse und Planung beziehenden Grundkenntnisse bei keinem der Studierenden hinreichend vorlagen.

Die Haltung der Studierenden zur Frage des Erwerbs hierauf bezogener Kompetenzen war durchaus ambivalent und über die Phasen der Vorbereitung des Praktikums, der Begleitung und Nachbereitung sehr uneinheitlich. Einerseits wurde eine didaktisch fundierte gemeinsame Planung im Rahmen der Vorbereitung des HP als nicht besonders wichtig eingeschätzt (andere Fragen hatten hier durchaus höhere Relevanz), andererseits ergab sich eher im Nachhinein bei der Darstellung des zu planenden Unterrichts der artikuliert Bedarf nach grundlegenden allgemeindidaktischen Einführungen in die Prozessplanung von Unterricht sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene. Es wurde an dieser Stelle eher bemängelt, dass auf den Erwerb der allgemeindidaktischen Grundorientierungen, von Ansätzen, Konzepten und Grundfragen der Analyse und Planung von Unterricht nicht hinreichend hingewiesen sei bzw. hierfür kein Lehrangebot eingebracht worden sei.

Begrüßt wurde sowohl von den Studierenden als auch den beteiligten Lehrenden die interdisziplinäre, eher lernbereichsdidaktische Orientierung der begleitenden Seminare als auch des auswertenden Seminars, da diese deutlich näher an der Praxis des Unterrichtsalltags orientiert seien als etwa die isolierte Vorbereitung von Fachunterricht. Vielfach thematisiert wurde von den Studierenden die Darstellung der Planung und Analyse ihres Unterrichts im Praktikumsbericht, insbesondere die hierfür geltenden Anforderungen und Darstellungsmöglichkeiten. Offen immer

wieder eingefordert wurden sowohl in den erziehungswissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Veranstaltungen praktische sich auf Teilkompetenzen des Unterrichts beziehende Trainings- bzw. Übungsmodule, wie etwa zur Bewältigung von unterrichtlichen Konfliktsituationen, Situationen der Unterrichtseröffnung, u.a.. Von bedeutender Relevanz war dabei auch die Frage der Vorbereitung von Unterrichtsvertretungen, von eigenfachlicher oder auch fachfremder Lernorganisation und Lernpraxis.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Studierenden im HP auch im Unterschied zum übrigen Studium sehr konkrete Erwartungen an die Lehrveranstaltungen entwickelten, weil sie sich individuell handlungsrelevante Hilfen und Vorgaben erhofften. Diese an sich positiven Erwartungen führten aber anfangs nicht immer zu als befriedigend erlebten Lernprozessen. Die Zufriedenheit der VeranstalterInnen und der Studierenden mit den Semieren nahm dann aber zu. Einerseits ergaben sich an den Schulorten konkrete inhaltliche und organisatorische Lösungen für zuvor bestehende Unsicherheiten, andererseits wurde vielen Studierenden erst im Gruppenprozess deutlich, dass die gewünschten Kompetenzen nur selbst erarbeitet werden können:

Angebote z.B. in Form von Literatur, Unterrichtssimulationen, schriftlichen Vorgaben für Praktikumsberichte usw. wurden erst wirksam, als sie von den Studierenden selbst aktiv ausgestaltet wurden und die Studierenden zunehmend Verantwortung für die Lernprozesse in der Gesamtgruppe und in den fachdidaktischen Modul- und Arbeitsgruppen übernahmen.

Die Mentoren und Mentorinnen erwarteten von den PraktikantInnen entsprechende didaktische und fachdidaktische Grundorientierungen, weniger die Einbringung im Detail geplanter vorbereiteter Unterrichtsvorhaben. Sie wiesen eine hohe Bereitschaft auf, die Praktikanten und Praktikantinnen unterrichtlich anzuleiten, sowohl in den jeweiligen fachlichen Schwerpunkten als auch darüber hinaus; allerdings waren ihre Möglichkeiten besonders aus Zeitgründen eingeschränkt.

Erforderlich erscheint ein universitäres Gesamtlehrkonzept, das die entsprechende allgemeindidaktischen und schulpädagogischen Orientierungen sicherstellt, das diese jedoch nicht isoliert bereitstellt, sondern von vornherein auf die Kontexte der realen Praxis von Schule und (fächerbezogenem) Unterricht bezieht.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bettina Hoeltje

Ziel der Evaluation der Pilotphase war es, die Bedingungen zu erheben, unter denen diese Vorphase des HP ablief, um in diesem frühen Stadium bereits sowohl positive Aspekte sowie Problempunkte zu identifizieren als auch die Erhebungsinstrumente für den Einsatz in der Hauptphase zu optimieren.

Die Struktur der folgenden knappen Zusammenfassung folgt den drei Perspektiven der explorativen Studie zur Pilotphase des HP (Studierende, Schule, Universität); z.T. werden aus den empirischen Ergebnissen bereits Empfehlungen abgeleitet; diese werden kursiv im Text abgesetzt. Eine weitere Verdichtung der Ergebnisse zu Empfehlungen findet sich in Punkt 0 (Kurzfassung zu Befunden; Problemfelder und Empfehlungen).

Die Pilotphase muss im Lichte der kontroversen Debatte um das HP und dessen bildungspolitische Rahmenbedingungen gesehen werden. So war es schwierig, Praktikumsschulen zu gewinnen und 3 Studierende absolvierten ihr HP an einer Schule, deren Kollegium beschlossen hatte, das HP nicht zu unterstützen.

Es nahmen zehn Studierende an der gesamten Pilotphase teil (anfangs waren es elf Studierende; ein Student beendete zu Beginn der praktischen Phase sein HP aus persönlichen, aber auch aus Gründen, die in der Konflikthaftigkeit des HP an der betreffenden Schule lagen). Alle Studierenden waren in der Sek I eingesetzt. Vier Schulen (3 Schulzentren, eine Integrierte Stadtteilschule) hatten insgesamt zehn Lehrkräfte zur Betreuung der Studierenden zur Verfügung gestellt. Die Auswahl der Schulen kam z.T. aufgrund von langjährigen Arbeitszusammenhängen zwischen den mit dem HP befassten HochschuldozentInnen und einzelnen Lehrkräften bzw. Schulleitern zustande. Vier DozentInnen bildeten das Team, das interdisziplinär die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Vorbereitungsveranstaltungen (Sommersemester 2000), die Begleitveranstaltungen (Wintersemester 2000/2001) sowie die Auswertung (Sommersemester 2001) durchgeführt hat. Die beiden HochschullehrerInnen hatten im Vorfeld gemeinsam das Konzept für die Evaluation des HP erarbeitet. Zwei wissenschaftliche MitarbeiterInnen (je mit einer halben Stelle) begleiteten die Pilotphase im Sinne von Handlungsforschung.

Die Übertragung der Ergebnisse der Pilotphase auf die Hauptphase des HP ist nur eingeschränkt möglich, da die Beteiligten nicht eine die Hauptphase repräsentierende Personengruppe darstellen: Freiwilligkeit der Teilnahme auf allen drei Seiten (Studierende, MentorInnen, Hochschullehrende) waren Ausdruck einer hohen Motivation. Dennoch waren – reflektiert man diese Einschränkung der Übertragbarkeit – wertvolle Hinweise auf günstige und ungünstige Aspekte des HP zu gewinnen.

Die zur Erhebung von Daten eingesetzten Instrumente waren Fragebögen, Protokolle von teilnehmender Beobachtung sowie leitfadengestützte Interviews.

Studierende

Am 1. März 2001 wurden die Studierenden zu ihren Erfahrungen in der Pilotphase schriftlich befragt. Es nahmen alle Studierenden (N=10) teil. Die Ergebnisse:

Die **Kontaktaufnahme mit der Schule** ist für die Studierenden überwiegend gut verlaufen. Lediglich 2 Studierende empfanden die Aufnahme an ihrer Schule als eher ablehnend; dieses betrifft eine Schule, in der das Kollegium im Rahmen der Kontroverse um die Rahmenbedingungen des HP den Beschluss gefasst hatte, das HP nicht zu unterstützen.

Bei der rückblickenden Erhebung der **Wünsche der Studierenden** vor Beginn des HP sollte geprüft werden, ob bei den Studierenden unrealistische Erwartungen in Bezug auf das HP vorlagen. Einerseits zeigte sich bei 8 Studierenden der überzogene Wunsch, "zum Ende meines HP gelernt zu haben, guten Unterricht zu machen". Andererseits war aber bei der großen Mehrheit (8 bzw. 10) der Pilot-Studierenden durchaus ein realistisches Verständnis davon vorhanden, dass das Erlernen von Unterrichten ein Prozess ist, der kleinschrittig ist und sich in unterschiedliche Teilkompetenzen untergliedert. *Die Gefahr von überhöhten Erwartungen bei den Studierenden sollte in den das HP vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltungen im Auge behalten werden.*

Die Studierenden zeigten weiter eine starke Orientierung auf selbstorganisiertes Lernen im Unterricht (9 bzw. 10); ebenso äußerten sie, dass für sie der Disziplinbereich wichtig war (8 bzw. 9). In den entsprechenden Items wurde die Angst vor Kontrollverlust in der Klasse angesprochen. Die hohe Zustimmung zu diesen Items zeigt eine gewisse Sorge der Studierenden, sich in der Klasse zu behaupten. *Da sich aus solchen Sorgen oft die Neigung zu stark reglementierter Unterrichtsführung ergibt, sollte dieses Thema ausdrücklich Gegenstand der universitären HP-Seminare sein.*

8 der Studierenden bejahen, dass ihre Wünsche im Ganzen gesehen eingetroffen sind. Dieses ist ein gutes Ergebnis und zeigt, dass die Studierenden – nach eigener Einschätzung – vom HP profitiert haben. Bei denen, die diese Frage verneint hatten, benannte eine Person die Bedingungen der Schule (hier handelte sich hier um die Schule mit dem ablehnenden Kollegiumsbeschluss) als Gründe; die andere Person nannte die eigene unzureichende fachdidaktische und allgemeinpädagogische Vorbereitung.

9 Studierende erklärten sich zufrieden mit der **Betreuung durch ihre MentorInnen**, der unzufriedene Student befand sich an der genannten Schule mit dem ablehnenden Kollegiumsbeschluss. Nachfragen nach dem äußeren Rahmen der Betreuung ergaben, dass die Betreuung offenbar überwiegend nicht in stark formalisiertem Rahmen (z.B. regelmäßige Arbeitsbesprechungen) stattfand, sondern eher im täglichen Arbeitsablauf, was die Zufriedenheit nicht minderte. Die Studierenden geben an, dass sie von den MentorInnen hauptsächlich in der Analyse von Schüler-Interaktionen (8 Nennungen), Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche (7), Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben (7) und bei der Analyse von Unterrichtsstörungen (6) unterstützt wurden. Die Planung eigener Unterrichtsversuche wurde nur von 4 Studierenden genannt. Hier zeigt sich ein Problemkomplex: Durch den Übergang von den traditionellen UEs auf das HP ist die Frage, wo, wann und von wem der Unterricht mit den Studierenden – über die beiden obligatorischen Unterrichtsversuche hinaus – vorbereitet werden soll, nicht eindeutig geklärt. *Der Umfang der Mentoren-Tätigkeit ist in den Richtlinien nicht definiert und sollte, damit es zu einer sinnvollen Arbeitsteilung zwischen Schule und Universität kommt, geklärt werden.*

Weiter wurden die Studierenden um die Bewertung von vier das HP vorbereitenden bzw. begleitenden **universitären Veranstaltungen** (Sommersemester 2000, Wintersemester 2000/2001) gebeten. Sie wurden sowohl danach befragt, wie gut die Veranstaltungen aus ihrer Sicht auf die Erfordernisse des HP bezogen waren, als auch danach, wie gut sie diese Veranstaltung für das HP nutzen konnten. Unterschiede wurden deutlich in der Bewertung der *vorbereitenden* gegenüber den *begleitenden* Veranstaltungen: Während die *vorbereitenden* Veranstaltungen hinsichtlich der beiden Fragen nach der Bezogenheit auf das HP und der Nutzbarkeit für das HP von nur 3 bis 6 der Studierenden positiv bewertet wurden, wurden die *begleitenden* Veranstaltungen von 6 bis 8 der Studierenden positiv beurteilt. Inwieweit dieser Anstieg der positiven Bewertung auf eine Verbesserung der Bezogenheit der Veranstaltungen auf das HP durch die DozentInnen zurück zu führen ist oder eher auf die erst im Wintersemester in der praktischen Phase mögliche Verknüpfung von Theorie und Praxis, kann nicht beantwortet werden; beides ist denkbar. Alle Studierenden bejahten, dass sie Beispiele aus dem eigenen Unterricht in die Veranstaltungen einbringen konnten.

Deutlich wurde weiter die Problematik der **Begleitung im zweiten Fach**: Obwohl eine Begleitung in den Richtlinien nicht vorgesehen ist, zeigte sich, dass alle Studierenden Unterstützung erhielten. Allerdings war die Universität nur in 50% der Fälle beteiligt, ansonsten erfolgte die Betreuung an den Schulen. *Dieses Problem muss für die zukünftige Durchführung des HP dringend geklärt werden.*

Obwohl der in den Richtlinien vorgesehene **Praktikumsbericht** „in Form eines Praxistagebuchs“ Gegenstand der vorbereitenden Lehrveranstaltungen war, zeigten sich hier Probleme: Widerstand gegen das Erstellen von persönlichen Notizen (Tagebuch), Vermeiden der Diskussion derselben im Seminar, Unsicherheit in der Abfassung des Praktikumsberichtes (bei 7 Studierenden). Es hat sich auch als nicht praktikabel erwiesen, den Bericht bis zu der Auswertungsveranstaltungen fertig zu stellen (so vorgesehen in den Richtlinien), sofern diese unmittelbar – wie in der Pilotphase - an die praktische Phase in der Schule anschließt. Zum einen lassen die Belastungen durch das laufende HP wenig Zeit zum Schreiben, zum anderen können gerade die Auswertungsseminare Reflexionsebenen und Theoriebezüge aufzeigen, sowie notwendige Gliederungshilfen geben. Die ausgewerteten vier Berichte (von 5 Studierenden) zeigen allerdings, dass die Studierenden während des Praktikums durchaus geeignetes Material für den Praktikumsbericht gesammelt haben, und bestätigen die insgesamt guten Erfahrungen der Studierenden mit dem HP.

10 Studierende erklären, das HP habe sie darin sicherer gemacht, die richtige **Berufsentscheidung** getroffen zu haben. Ebenso wollen alle ihr Lehramtsstudium fortsetzen und alle beabsichtigen, das Referendariat zu machen. Der Student, der zu Beginn der praktischen Phase aus dem HP ausstieg, hat einen Stufenwechsel zum Lehramt/Primarstufe vollzogen. Für die Pilot-Gruppe kann also gesagt werden, dass ein Ziel des Halbjahrespraktikums - Überprüfung der eigenen Berufsentscheidung - erreicht wurde.

Auf die Frage, welche der **eigenen Fähigkeiten (bzw. Schwächen)** durch das HP deutlicher geworden sind, nennen die Studierenden wesentlich stärker persönliche, soziale und pädagogische Schlüsselqualifikation als engere fachwissenschaftliche Qualifikationen. Dieses könnte damit zusammenhängen, dass alle Pilot-Studierenden in der Sek. I eingesetzt waren, in der Qualitäten von Lehrkräften in einer ähnlichen Gewichtung gefragt sind. In der Hauptphase des HP mit ei-

nem größeren Teil im Sek.-II-Bereich wird zu prüfen sein, ob die Studierenden eine ähnliche Betonung von Schlüsselqualifikationen vor Fachkompetenzen vornehmen werden. Die Antworten der Studierenden könnten darauf hindeuten, dass das HP – im Gegensatz zu den traditionellen UEs – mit seinem anderen Lernsetting einen breiteren Erfahrungsraum öffnet und die Studierenden stärker mit sich selbst in ihrer ganzen Person konfrontiert.

Weiter zeigte sich, dass die Studierenden die in den Richtlinien für schulpraktische Studien über Unterricht hinaus genannten **erweiterten Praxisfelder** kennen lernen konnten, also Schulfeste, Klassenfahrten, Konferenzen, Schulleitung, Verwaltung, Stadtteil, Beziehungen nach außen. 8 bzw. 9 Studierende geben an, neben Unterricht Erfahrungen in den Bereichen Schulleben (Elternabende, Exkursionen) und Organisation (Konferenzen) gemacht zu haben. Diese Ergebnisse verdeutlichen die größere Vielfalt der studentischen Erfahrungen im HP, die einen wesentlichen Unterschied zu den traditionellen Unterrichtseinheiten markiert. Diese größere Vielfalt bestand auch in einem intensiveren Kontakt zu SchülerInnen, Lehrenden sowie zum Schulpersonal und bot Trainingssituationen für die eigene Kompetenzentwicklung.

Da **Co-teaching** im HP eine geeignete Einbindung der Studierenden zwischen den Extremen "nur beobachten" und eigenem Unterrichten sein kann, wurden die Studierenden danach befragt, ob sie stundenweise gemeinsam mit ihrem Mentor oder einer anderen Lehrkraft unterrichtet haben. 7 Studierende bejahten und empfanden dieses als Entlastung und Bereicherung. 3 haben dieses nicht kennen gelernt. *Es ist wünschenswert, wenn Co-teaching als Methode zu einem festen Bestandteil der Betreuung von Studierenden durch die MentorInnen im HP werden würde.* In der Hauptphase ist zu prüfen, inwieweit der Prozentsatz der Studierenden, die auf diese Weise ins Unterrichten einbezogen wurden, ähnlich groß ist.

Das HP war für die Mehrzahl der Studierenden ein Feld, um **verschiedene Unterrichtsformen** kennen zu lernen: 7 bejahten, gezielt versucht zu haben, verschiedene Unterrichtsformen kennen zu lernen. Nachgefragt, welche Unterrichtsformen kennen gelernt wurden, nannten alle Studierenden Frontalunterricht, 8 Kleingruppenunterricht und 5 Projektunterricht. *Die Erfahrung mit mehreren Unterrichtsmethoden erscheint vorteilhaft und sollte deshalb fester Bestandteil des HP sein, u. a. weil sie als Grundlage für eine "kritische Sicht auf Formen der Praxis" (Richtlinien) geeignet ist.*

In einer Einschätzung beobachteten und eigenen Unterrichts hinsichtlich der Dimension **Frontalunterricht versus selbstorganisierter Unterricht** zeigte sich, dass die Studierenden sowohl den Unterricht der MentorInnen als auch den eigenen Unterricht eher als Frontalunterricht einschätzen. Ihre eigene Unterrichtsweise schätzen die Studierenden aber als etwas weniger frontal ein. Vergleicht man darüber hinaus die Charakterisierung des Unterrichts der MentorenInnen in Abhängigkeit zum eigenen Unterricht, entsteht der Eindruck, dass diese beiden Einstufungen bis auf zwei Ausnahmen stark zusammenhängen. Dieses kann als Beleg dafür gelten, dass die Studierenden sich stark an den MentorInnen orientieren, was aufgrund der Beispielfunktion der MentorInnen nahe liegt. Eher wären hier Ausnahmen erklärungsbedürftig und könnten Zeichen einer misslingenden Beziehung sein. Hier deutet sich aber auch ein problematischer Punkt des HP an: Es kann sein, dass die Studierenden – eine längere Zeit in die Alltagsroutine gestellt und unter Druck, unter diesen Bedingungen "zu funktionieren" – sich an Beispielen weitgehend frontal erteilten Unterrichts orientieren und die an der Universität gelernten Methoden als wenig brauchbar, da in der beobachteten Realität nicht gut zu verwenden, an die Seite schieben. *Dieses ist ein Problem, das seitens der Universität, die nach wie vor die Verantwortung für diesen Abschnitt*

der Lehramtsausbildung trägt, in den Seminaren aber auch in der Zusammenarbeit mit den Schulen bearbeitet werden muss.

In den Begleitseminaren war **Vertretungsunterricht** mehrfach Thema. Die Befragung ergab: 7 Studierende haben Vertretungsunterricht gegeben (3 Studierende bis zu fünf Stunden, 3 zwischen sechs und zehn Stunden, 1 Studierender mehr als zwanzig Stunden). Aus den Interviews kann aber geschlossen werden, dass diese Zahlen vermutlich eher zu gering sind, weil "Vertretungsunterricht" unterschiedlich definiert wird. 6 der 7 Studierenden, die Vertretungsunterricht gemacht haben, sagen aus, diesen *gerne* gegeben zu haben. In den Gesprächen in den Begleitseminaren entstand der Eindruck, dass solche Situationen, die Studierende potentiell überfordern und mit Sicherheit auf Kosten vorbereiteter und reflektierter Unterrichts-Erfahrungen gehen, nicht selten aus folgender Gemengelage aus Schulalltag und studentischer Motivation entstehen: Vertretungsfall tritt ein (Lehrer wird krank), der Wunsch des Studierenden, eine solche Situation allein zu meistern und zeigen zu können, was man kann, verknüpft mit dem Gefühl, sich zu blamieren, wenn man Unterstützung holt, verknüpft mit einer Situation an der Schule, wo es oft ganz gut passt, dass zusätzlich anfallende Arbeit vom Studierenden erledigt wird. *Die hier bestehende Ambivalenz zwischen berufsnaher positiv motivierender Erfahrung, die Studierende hier machen können, und den genannten Gefahren (Frustration durch Erfahrung von Scheitern, Verhinderung einer theoriegeleiteten, reflexiven Praxis zur Entwicklung eines professionellen Selbst) müsste insbesondere in den universitären Veranstaltungen beachtet und bearbeitet werden und ebenso Gegenstand der Kommunikation zwischen Universität, Schulleitungen und MentorInnen sein. Um für die Studierenden die Erfahrung von Vertretungsunterricht auf sinnvolle Weise zu ermöglichen, wäre es sinnvoll, in den universitären Veranstaltungen gezielt Material hierfür zur Verfügung zu stellen.*

Die Belastung der Studierenden durch **Erwerbsarbeit** parallel zum HP wurde abgefragt: 60% der Studierenden haben während des HP gearbeitet. Diese Angaben entsprechen in etwa der durchschnittlichen Belastung durch Nebenerwerbstätigkeit von Studierenden an der Universität Bremen. Bei einem solchen Vergleich darf allerdings nicht vergessen werden, dass das HP länger andauert, als die Vorlesungszeit des Semesters und zudem auch zeitintensiver ist. Dazu kommt, dass der Umfang, in dem die Pilot-Studierenden erwerbsmäßig gearbeitet haben, nicht unerheblich ist: Durchschnittlich über das ganze HP gesehen arbeiteten die Studierenden im Mittel 14,3 Wochenstunden.

Die Frage, ob sie parallel zum HP **weitere Lehrveranstaltungen** besucht haben, bejahten 3 Studierende. Von den 3 Studierenden absolvierten 2 vier Wochenstunden, 1 Studierender sogar sechs Wochenstunde parallel zum Praxissemester. Im Prinzip ist der Besuch von Lehrveranstaltungen über die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitveranstaltungen hinaus während des Praktikums nicht vorgesehen. Da der Verzicht auf den Besuch von Lehrveranstaltungen während dieses Semesters es den Studierenden allerdings erschwert, die Regelstudienzeit von 9 Semestern einzuhalten, wird hier für manche der Druck bestehen, trotz hoher Belastung Veranstaltungen parallel zum HP zu besuchen.

Ganz offenbar ist das HP dazu geeignet, eine **Neuorientierung im Studium** anzustoßen. 7 Studierende wollen aufgrund der Erfahrung im HP andere Schwerpunkte im weiteren Studium setzen. Dieses genauer abgefragt, will kein Studierender *mehr fachwissenschaftliche Veranstaltungen*, dagegen möchten 6 *mehr fachdidaktische Veranstaltungen*, 3 *mehr allgemeinpädagogische Veranstaltungen* und 5 *mehr psychologische und/oder sonderpädagogische Veranstaltungen* besu-

chen. Die angegebene Richtung einer anderen Schwerpunktsetzung kann als Hinweis darauf interpretiert werden, wo die Studierenden – vor dem Hintergrund der Anforderungen der erlebten Schulpraxis - bei sich Defizite sehen. Dabei fällt auf, dass keine/r der Befragten verstärkt fachwissenschaftliche Veranstaltungen besuchen will. Bei Studierenden, die ihr Halbjahrespraktikum hauptsächlich in der Sekundarstufe II absolvieren, könnte dies auf Grund anderer Anforderungen in der Schule jedoch anders aussehen.

Das HP hat für 6 der Studierenden den *Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie* für ihr pädagogisches Handeln erhöht. Für die anderen 4 Studierenden hat das HP diesen Stellenwert nicht verringert. Dieser Befund widerspricht den in der Debatte um das HP oft geäußerten Befürchtungen, dass Studierende im HP anfällig werden könnten für die kontraproduktive Einstellung, angesichts der Realität des Schulalltags solle man theoretische Einsichten und erziehungswissenschaftliche Theorie möglichst schnell vergessen. In der Hauptphase ist allerdings zu überprüfen, inwieweit sich dieses wünschenswerte Ergebnis wiederholt.

Insgesamt beurteilen die Studierenden den Effekt ihres Halbjahrespraktikums in Bezug auf *erworbene Kompetenzen* sehr positiv. In vier freien Antworten zu dem, was sie im HP gelernt haben, beziehen sich die Studierenden weniger auf das Unterrichten selbst als auf Fähigkeiten, die über den Unterricht hinausgehen. Im Vordergrund stehen hier wiederum die Lehrer-Rolle und persönliche Einsichten bzw. Qualifikationen der Studierenden.

Fast einhellig (9 von 10) bejahen die Studierenden die Notwendigkeit einer *universitären Beratungsinstitution* für Lehramtsstudierende hinsichtlich Studienentscheidung, Erfahrungen im HP und Studienablauf. Ebenso einhellig bejahen sie, eine solche Beratungsstelle selber ggfs. zu nutzen. Die Dringlichkeit von Zeit und Raum für Beratung und Begleitung des Prozesses der Lehrerwerdung wurde besonders auch in den intensiven Gesprächen in und am Rande der Seminare deutlich.

MentorInnen

Die Vorbefragung der MentorInnen fand zwischen Oktober und Dezember 2000 statt (N=10). Die Nachbefragung erfolgte im April/Mai 2001 (N=5). Weiter gab es zwei Treffen mit den MentorInnen im November 2000 sowie im Januar 2001.

Die MentorInnen äußerten in der Vorbefragung deutlich mehr positive Erwartungen (30 Nennungen) in Bezug auf die Betreuung der Studierenden, als negative (19 Nennungen). Das ist einerseits erstaunlich vor dem Hintergrund der beschriebenen konflikthaften und problematischen Startbedingungen des HP, insbesondere wenn man bedenkt, dass hier ebenfalls die Aussagen der MentorInnen der Schule mit dem ablehnenden Kollegiumsbeschluss mit eingingen, die mit ihrer Betreuung von Studierenden unter einem erheblichen Druck standen. Andererseits schlägt sich hier möglicherweise auch die besondere Situation nieder, dass keiner der MentorInnen zu dieser Aufgabe "abgeordnet" war, sondern Freiwilligkeit bestand.

Die genannten *positiven Erwartungen* können mit den Begriffen von "Innovation", "Bereicherung", "frischem Wind", Hoffnung auf neue Anregungen, Steigerung der eigenen Motivation, Chance auf Selbstreflexion beschrieben werden. Dabei fällt auf, dass die meisten Formulierungen indirekt einen Mangel der eigenen Situation beschreiben (nur noch Alltagstrott, wenig Abwech-

lung, wenig *“frischer Wind”*, keine Anregungen mehr), und die Hoffnung, diesen durch die Erfahrung mit den Studierenden teilweise zu mildern. Sicher kann man keine allzu euphorischen Hoffnungen etwa auf eine Beseitigung dieser Mängel durch die Erfahrung mit den Studierenden hegen; und ganz sicher unterlag keiner der MentorInnen einer solchen Täuschung; dies zeigen auch die von ihnen antizipierten Probleme. Dennoch wird hier deutlich, dass die mit dem HP geplante Veränderung der Lehramtsausbildung im Prozess einer zwischen Universität und Schulen gemeinsamen arbeitsteiligen und längerfristigen Praxis auch einen Nutzen für die Schulen mit sich bringen könnte.

Unter den von den MentorInnen genannten Problemen stand die **Mehrbelastung** bzw. fehlende Entlastung mit 12 der 19 Nennungen deutlich im Vordergrund. Diese Bedenken sollten ernst genommen werden. Vor allem für MentorInnen, die in der Hauptphase möglicherweise ohne große eigene Bereitschaft für diese Aufgabe *“abgestellt”* werden, dürfte dieser Aspekt weit mehr im Vordergrund stehen, als bei den Pilot-MentorInnen. Da allerdings der Senator für Bildung und Wissenschaft während der Pilotphase im November 2000 auf die Kritik an der fehlenden Entlastung der MentorInnen mit einer gewissen Entlastung reagiert hat (Unterrichtsbefreiung von einer Wochenstunde für je zwei Studierende pro MentorIn während der Zeit der realen Anwesenheit der Studierenden in der Praktikumsschule), könnte hiermit auch ein Teil der Bedenken in den Schulen erledigt sein. Angesichts der realen Belastung (zeitlich nicht leicht abgrenzbare Betreuung, häufig Gespräche zwischen Tür und Angel, persönliche Beratung in Fragen der Berufsbiografie) erscheint diese Entlastung allerdings als nicht ausreichend (der Zeitaufwand für die Betreuung der Studierenden liegt sowohl in der Einschätzung der Studierenden als auch der MentorInnen selbst über der vom Senator vorgesehenen Stunden-Entlastung).

Die Nachbefragung bestätigte sowohl die positiven als auch die negativen Erwartungen. Offenbar überwiegen allerdings die positiven Erfahrungen: 4 der 5 nachbefragten MentorInnen erklären ihre Bereitschaft, sich erneut als Mentor zur Verfügung zu stellen. Die Kollegien werden als durchweg positiv unterstützend dargestellt (auch vom Vertreter der Schule mit dem ablehnenden Kollegiumsbeschluss).

Die Aussagen der MentorInnen in der Nachbefragung zur Rolle der Studierenden werfen ein Licht auf die unvermeidbare Rollenkonfusion, in der sich die Studierenden in ihrem HP real befanden: Einerseits ausgestattet mit den Befugnissen einer Lehrkraft als Voraussetzung für eigenverantwortlich durchgeführten Unterricht mit Lernkontrollen, andererseits aber *“Noch-Nicht-Lehrer”*. Geht man davon aus, dass die Lehrerrolle heutzutage nur z.T. qua Amt verliehen wird, zum größeren Teil aber über die Akzeptanz durch die SchülerInnen immer wieder erworben und hergestellt werden muss, dann dürfte diese ambivalente Position mit erhöhter Anstrengung verknüpft sein. Inwiefern die Tatsache, dass sich die Studierenden im HP länger in diesem Konflikt bewegen als im Rahmen der traditionellen Unterrichtseinheiten, eher belastend oder entlastend auswirkt, kann hier nicht entschieden werden.

Die Befragung ergab weiter, dass die Pilot-MentorInnen die in den **Richtlinien für Schulpraktische Studien** angedachte Breite des Einsatzes der Studierenden in verschiedenen Bereichen des Schullebens durchaus im Blick hatten. Die Antworten zeigen naturgemäß zwar eine besondere Gewichtung des Bereichs *“Unterricht”*, aber auch die anderen angedachten Praxisfelder des Schullebens (Konferenzen, Schulleitung, Elterngespräche, Kontakte nach draußen etc.) tauchen – bis auf den Bereich der Verwaltung - auf. Die von ihnen genannten anderen Bereiche machen deutlich, dass schon zu Beginn der praktischen Phase keine einseitige Beschränkung auf Unter-

richt geplant war. Auch in der dann folgenden Praxis war keine Beschränkung in diesem Sinne festzustellen (s. auch Befragung der Studierenden).

Auf den Treffen mit den MentorInnen klangen mögliche Differenzen an in Bezug darauf, wie Studierende dabei angeleitet werden sollen, in das Unterrichten hineinzuwachsen. Während seitens der HochschuldozentInnen eher vor **zu schnellem Übernehmen von Unterricht** und einem zu hohen Anspruch der Studierenden gewarnt wurde, wurde seitens eines Mentors im „Sprung ins kalte Wasser“ und der Erfahrung „ich habe überlebt“ eine Chance gesehen und die Gefahr eines überhöhten Anspruchs negiert. Dass dieses keine Einzelmeinung sein dürfte, kann daraus geschlossen werden, dass die anwesenden MentorInnen diese Position z.T. unterstützten bez. ihr nicht widersprachen. Die Protokollauschnitte zeigen weiter die Notwendigkeit, hierüber zwischen Hochschule und Schule die Diskussion zu führen sowie die Chance der Reflexion eigener Erfahrungen und der Nachdenklichkeit in Bezug auf bereits eingenommene Positionen: So erwoog der zitierte Mentor schließlich einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtsorientierung seiner Studierenden und dem beobachteten schnellen Griff der Studierenden „in die pädagogische Mottebox“. *Solche Diskussionen zwischen Hochschule und Schule sollten im Rahmen der Durchführung des HP unbedingt gesucht und institutionalisiert angeboten werden. Zu prüfen wäre eine gezielte Fortbildung für die MentorInnen, ggfs. unter Nutzung der Qualifikation und der Erfahrungen des LIS.*

Schulleitungen

Die Schulleitungen (N=5) formulierten in der **Vorbefragung** - bis auf den generellen Hinweis, dass **Entlastung der MentorInnen** notwendig sei und das HP *“nicht zum Nulltarif zu haben”* sei - keinerlei Erwartung von Problemen, die durch das HP auf die Schule zukommen würden. Sie antizipierten statt dessen – ähnlich wie die MentorInnen – *positive Aspekte* wie Bereicherung, Innovation und Verjüngung der Kollegien. Ein stärkerer Bezug auf das übergeordnete Thema der Funktion des HP für die Verbesserung der LehrerInnen-Ausbildung zeigt eine größere Distanz der Schulleiter zur direkten Betreuungstätigkeit der MentorInnen.

Auf die Frage nach einer notwendigen **Entlastung der MentorInnen** gaben nur 2 Schulleiter konkrete Antworten. Sie bezifferten die Entlastung für die Betreuung eines Studierenden unterschiedlich: 1 Wochenstunde über das ganze Jahr hinweg für die Betreuung von zwei bis drei Studierenden bez. 2 Wochenstunden – ohne Angabe des Zeitraums dieser Entlastung - für die Betreuung eines Studierenden.

Die Frage nach der **Unterstützung des HP in den Kollegien** macht die problematische Situation in der Pilotphase deutlich: Nur 2 Kollegien wurden als positiv unterstützend eingeschätzt, 2 als ablehnend und 1 Kollegium als eher neutral (die MentorInnen in der Nachbefragung schildern hier interessanterweise allerdings positive Erfahrungen mit den Kollegien).

Auf die Frage nach einer **Erweiterung der Richtlinien** gab ein Schulleiter einen Hinweis, der vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der Pilotphase als wichtig bestätigt werden kann: Er hält es für notwendig, dass am Ende des HP für den einzelnen Studierenden eine Beurteilung durch die Schule als Leistungsnachweis stehen sollte und vergleicht dies mit dem Schulgutachten, das für die Referendare erstellt wird. Die Pilotphase hat gezeigt, dass es für die Studierenden außerordentlich wichtig ist, eine persönliche Rückmeldung über ihre Tätigkeit im Praxissemester zu er-

halten, die über das tägliche aktuelle Feedback hinaus geht und auch die Frage nach der Eignung für den LehrerInnen-Beruf berührt. *Aufgrund der täglichen Erfahrung mit den Studierenden wäre dieses eine Aufgabe der MentorInnen. Da eine solche Rückmeldung eine sensible Angelegenheit ist – insbesondere wenn Kritik angebracht oder Zweifel an einer Eignung aufgekommen sind – sollten für die MentorInnen Hinweise erarbeitet werden, in welcher Form sie hiermit umgehen können.*

Nach den **Erwartungen an die Universität** gefragt, äußerten die Schulleiter ausführlich ihre Wünsche nach Kommunikation, Austausch und Kooperation.

Die **Nachbefragung** der Schulleiter (N=2) ergab eine positive Bilanz: Beide Schulleiter erklärten, dass ihre positiven Erwartungen erfüllt wurden, und auch ihre Bereitschaft, wieder Studierende im Rahmen des HP an ihrer Schule aufzunehmen. Sie schätzten beide die Möglichkeit, dass sich Lehrkräfte in Zukunft als MentorInnen für das HP zur Verfügung stellen, als positiv ein. Von einem weiteren auch an der Pilotphase beteiligten Schulleiter ist aus persönlichen Gesprächen und seinen Einlassungen in Gesprächsrunden bekannt, dass er dieses ebenso einschätzt.

Die **zeitliche Belastung** durch das HP geben beide Schulleiter sehr unterschiedlich an (3 gegenüber 40 Stunden für die gesamte Dauer des HP); dieses hängt vermutlich damit zusammen, dass nur der Schulleiter mit der hohen Stundenzahl einen Studierenden bei sich im Rahmen der Schulleitertätigkeit hospitulieren ließ. Dieses schlug sich auch nieder in den Aussagen dazu, inwieweit die in den Richtlinien für Schulpraktische Studien konzipierten erweiterten Praxisfelder als realisierbar angesehen werden. Derjenige Schulleiter, der eine Hospitation in seinem Büro hatte möglich machen können, hält die Vorgaben der Richtlinien in diesem Punkt für realistisch, während der andere dieses eher verneint.

Die Aussagen der Schulleiter bestätigten den Eindruck aus der MentorInnen-Befragung, dass die HP-Studierenden in hohem Maße durch entsprechende Aufgabenzuteilung und vor allem im Rahmen des Unterrichtens „*wie Lehrer*“ agieren konnten.

Beide Schulleiter nannten auch **Probleme**, die aufgetreten sind, und die sie hauptsächlich in der z.T. mangelnden **Verbindlichkeit von Studierenden** sehen. Sie forderten „*mehr Verlässlichkeit*“ in puncto Vereinbarungen und Absprachen.

Die **Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Universität** ist bei dem einen Schulleiter gegeben („sehr zufrieden“), während der andere „*eher unzufrieden*“ war. Dieses mag u.a. auch darauf zurückzuführen sein, dass zum erstgenannten Schulleiter bzw. dessen Schule bereits langjährige gut funktionierende Arbeitszusammenhänge zum Fachbereich Erziehungswissenschaften bestanden, während es zu der zweiten Schule vor der Pilotphase noch keine engeren Kooperationsbeziehungen gab. So macht auch nur der zweite Schulleiter Vorschläge zur Verbesserung der Unterstützung der Schule durch die Universität („*Betreuung und Vorbereitung - mehr Praxisnähe zur Unterrichtssituation und den Unterrichtsthemen der Schule*“).

Universität

Die universitäre Vorbereitung (SoSe 2000), Begleitung (WiSe 2000/2001) sowie Auswertung (März 2001) des Halbjahrespraktikums fand in festen Gruppen statt (gemeinsames EW-Plenum

und fachdidaktische Module) und das Team der HochschuldozentInnen begleitete die Studierenden über das gesamte HP; so fand also eine Zusammenarbeit über ein ganzes Jahr statt. *Dieses sind besondere Bedingungen, die in der flächendeckenden Durchführung des HP wünschenswert wären. Dieses bedürfte aber organisatorischer Regelungen und einer vermehrten Akzeptanz des Modells HP.*

Dennoch kann auf einige Erfahrungen verwiesen werden, die über die Pilotphase hinaus als wichtig einzuschätzen sind:

Es hat sich als positiv herausgestellt, den Prozess des HP in einer **stabilen Lerngruppe** an der Universität vorzubereiten, zu begleiten und auszuwerten. Dieses hängt auch damit zusammen, dass die Studierenden stärker als in anderen Seminaren in ihren praktischen Erfahrungen, die die ganze Person berühren, in das Thema der Seminare involviert sind. Aus diesem Grund dürften auch gruppenspezifische Prozesse und die Frage, wie man mit wem zusammenarbeiten kann, in den HP-Seminaren von größerer Relevanz sein. Auch ist in der Regel die Entwicklung einer Vertrauensbasis als Voraussetzung hierfür nur im Rahmen einer stabilen Lerngruppe möglich.

Das Team von Hochschullehrenden hatte den **Beginn der universitären Begleitveranstaltungen** am Beginn der praktischen Phase in der Schule ausgerichtet (September 2001). Die Lehrveranstaltungen erst zum Zeitpunkt des Vorlesungsbeginns des Wintersemesters beginnen zu lassen, hätte die Studierenden mehrere Wochen ohne Begleitung gelassen. Auch dieses wird vermutlich im flächendeckenden HP anders gehandhabt werden und markiert einen problematischen Punkt, der beleuchtet, dass Universität und Schule unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten gehorchen. *Hier sollte ggfs. über eine zeitliche Verlagerung des HP nachgedacht werden.*

Während die Studierenden an den Schulen waren, ergaben sich im erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar – z.T. heftige - **Konflikte um Anforderungen**, die von den HochschuldozentInnen an sie gestellt wurden. Beispielsweise seien hier die Anforderungen genannt, ein pädagogisches Tagebuch zu führen, möglichst täglich eigene Erfahrungen kurz zu notieren, Termine an der Schule für Hospitationen bez. für Videoaufnahmen bei eigenen Unterrichtsversuchen zu vereinbaren. Auch die Forderung, regelmäßig an den universitären Lehrveranstaltungen teilzunehmen, führte häufiger zu Konflikten. Seitens der Studierenden wurde ins Feld geführt, dass sich diese Anforderungen nicht mit den schulischen Bedingungen vertragen würden, Termine an der Schule wichtiger seien, keine Zeit für das Führen eines Tagebuchs verbleibe, da so viel anderes anstehe etc. Verallgemeinert formuliert ging es darum, dass die Mehrheit der Studierenden sich selbst ganz offenbar zwischen den unterschiedlichen Anforderungen seitens der Universität und der Schule positioniert sahen und in einer gewissen Verweigerungshaltung versuchten, den Druck, unter dem sie sich sahen, zu reduzieren. Möglicherweise zeigt sich hier in ähnlicher Weise die auch von einigen MentorInnen formulierte Unklarheit oder Unsicherheit über die Zuständigkeit von Schule oder Universität für die Betreuung der Studierenden, bei der Bearbeitung von Fragen, bei der Definition von Aufgaben und Arbeitsprozessen, bei der Bestimmung von Prioritäten etc. *Hier zeigt sich Klärungsbedarf, sowohl vom Grundsatz her ggfs. durch eine Festlegung von Zuständigkeiten in den Richtlinien, als auch in den konkreten Abstimmungsprozessen zwischen den jeweiligen Hochschullehrenden und Schule bez. MentorInnen.*

Bemerkenswert ist weiter, dass von den Studierenden häufig beklagt wurde, **zu wenig Zeit** in den Lehrveranstaltungen für die Diskussion anstehender Fragen zu haben und schließlich von ihnen der Beschluss gefasst wurde, die anderthalbstündige Veranstaltung auf volle 2 Stunden auszu-

dehnen, um jeweils zu Beginn 30 Minuten für einen aktuellen Austausch über konkrete Erfahrungen oder Fragen nutzen zu können. Dies macht deutlich, dass die Studierenden den Raum an der Universität für sich durchaus schätzten und damit begannen, diesen für sich zu gestalten.

Erst als ein solcher fester Ort für die *Verbalisierung der schulischen Alltagserfahrungen* in den Begleitveranstaltungen eingerichtet war, verbesserte sich das Lernklima sowie die inhaltliche Breite und Tiefe der Arbeit. Der Ablauf der *Auswertungsveranstaltung* im Anschluss an die praktische Phase kann als Hinweis dafür gewertet werden, dass die Studierenden in einem größeren Ausmaß Verantwortung für die Gestaltung ihres Lernprozesses über nahmen, worin sich auch ein Lernzuwachs zeigte, z.B. Führungsaufgaben zu übernehmen sowie flexible Rollenwechsel und Methodenvielfalt zu erproben.

Hochschuldidaktisch wurde Neuland betreten; es wurde deutlich, dass durch das HP ein neues Anforderungsprofil für Seminare im Rahmen der LehrerInnen-Ausbildung entsteht: Die Dynamik und Intensität der Schulerfahrungen im HP bringen neue Chancen aber auch - wie bereits oben dargelegt - Risiken mit sich. *Die Universität sollte sich diesen Herausforderungen durch die Erarbeitung eines über drei Semester laufenden universitären Ausbildungskonzeptes stellen.*

Dokumentarischer Anhang
zur
explorativen Studie
der Pilotphase
des Halbjahrespraktikums

Zeittafel Pilotphase	S. 133
Richtlinien für Schulpraktische Studien vom 15. Dezember 2000	S. 135
Fragebogen zur Befragung der Studierenden der Pilot-Phase nach Ende der Pilotphase im März 2001	S. 141
Gesprächsleitfaden für Befragung der schulischen MentorInnen zu Beginn der Pilotphase im Oktober 2000	S. 159
Fragebogen zur Befragung der schulischen MentorInnen nach Ende der Pilotphase im April/Mai 2001	S. 161
Gesprächsleitfaden für Befragung der Schulleitungen zu Beginn der Pilotphase im Oktober 2000	S. 163
Fragebogen zur Befragung der Schulleitungen nach Ende der Pilotphase im Oktober 2000	S. 165

Zeittafel Pilotphase

Sommersemester 2000: Vorbereitende Lehrveranstaltungen; Die Veranstaltungen waren bis zu Beginn der Lehrveranstaltungen im Wintersemester terminiert, so dass keine veranstaltungsfreies „Loch“ entstand

Anfang Oktober 2000: Beginn der praktischen Phase an den Schulen

Oktober/Dezember 2000: Befragung der schulischen MentorInnen

Oktober/Dezember 2000: Befragung der Schulleiter

Wintersemester 2000/2001: Begleitende Lehrveranstaltungen

November 2000: Erstes Treffen zwischen den Hochschullehrenden, EvaluatorInnen und den schulischen MentorInnen in der Universität

Januar 2001: Zweites Treffen zwischen den Hochschullehrenden, EvaluatorInnen und den schulischen MentorInnen in der Universität

22. Februar/1. und 2. März 2001: Auswertungsveranstaltung im Block

2. März 2001: Fragebogenerhebung unter den Studierenden

März 2001: Nachbefragung der schulischen MentorInnen

März 2001: Nachbefragung der Schulleiter

Richtlinien für schulpraktische Studien
vom 15. Dezember 2000

Gemäß § 18 Abs. 6 des Bremischen Lehrerausbildungsgesetzes vom 2. Juli 1974 (Brem.GBI.S 278-221-i-1), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 4. August 1998 (Brem.GBI.S. 221) erlässt der Ausbildungsausschuss die folgenden Richtlinien für schulpraktische Studien:

1. Allgemeines

- 1.1 Diese Richtlinien regeln gemäß § 16 und § 34 Abs. 5 der Prüfungsordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 15. Dezember 1998 Ziele, Inhalte und Ablauf der schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. Sie gelten für alle in der Lehre Tätigen, die Schulen im Lande Bremen und für alle Lehramtsstudierenden.
- 1.2 Schulpraktische Studien sind alle mit Lehrveranstaltungen der Universität verbundene, in Schulen oder anderen Einrichtungen im Erziehungs- und Bildungswesen durchgeführte und betreute Vorhaben von Studierenden, die einen Beitrag zum Praxisbezug des Lehramtsstudiums leisten.
- 1.3 Im Rahmen der schulpraktischen Studien wird in der Regel ein Praktikum im Umfang von 20 Kalenderwochen (Halbjahrespraktikum) im ersten Schulhalbjahr an Schulen im Lande Bremen durchgeführt.

2. Ziele des Halbjahrespraktikums

Das Halbjahrespraktikum soll den Studierenden durch umfassende eigene Beobachtung und reflektierte Erfahrung ermöglichen,

- das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen;
- Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen;
- sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren;
- in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis zu entwickeln.
- ihre Berufsentscheidung, Stufen- und Fächerwahl und Studienplanung zu überprüfen und ihr weiteres Studium vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen sinnvoll zu strukturieren.

3. Inhalte des Halbjahrespraktikums

3.1 Die Inhalte des Halbjahrespraktikums beziehen sich auf vier Felder.

a) Unterricht

Die Studierenden begleiten u.a. eine Lehrerin bzw. einen Lehrer sowie - soweit möglich - eine Klasse durch den Schulalltag; sie unterstützen die Mentorin bzw. den Mentor im Unterricht; sie übernehmen einzelne Unterrichtsbestandteile; sie planen und führen eigenen Unterricht durch; sie beteiligen sich an Aufgabenstellungen und an der Bewertung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler usw.

b) Schulleben

Die Studierenden beteiligen sich angemessen am Schulleben, z.B. an der Vorbereitung und Durchführung von Festen, Feiern, Ausstellungen, Basaren etc; sie nehmen an Ausflügen, Exkursionen und Klassenfahrten teil sowie an Elternabenden; sie wirken bei der Pausengestaltung mit; sie begleiten und betreuen eine Schülerin, einen Schüler bzw. eine Schülergruppe, organisieren spezielle Nachmittags- oder Freizeitangebote, bieten Fördermaßnahmen, Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenhilfe etc an. Sie begleiten und beraten Gruppen im Rahmen von Projekten und Wettbewerben wie „Jugend forscht“ oder dem „Bundessprachenwettbewerb“, usw.

c) Organisation

Die Studierenden nehmen grundsätzlich an allen Gesamtkonferenzen und den sie betreffenden Fach- und Klassenkonferenzen teil; sie hospitieren bei Schul- und Stufenleitung; sie machen sich mit den Aufgaben des Schulsekretariats und des Hausmeisters vertraut; sie beteiligen sich an speziellen Prozessen zur Organisations- und Schulentwicklung; usw.

d) Kooperation

Die Studierenden lernen die unterschiedlichen Kooperationsbeziehungen ihrer Schule zum Stadtteil, zu andern Schulen und Einrichtungen, im Rahmen von Austauschprogrammen etc. aber auch zwischen Elternschaft und Schule kennen und beteiligen sich an Aktivitäten im Rahmen dieser Kooperationsbeziehungen.

3.2 Alle Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen. Dabei können je nach den Gegebenheiten der Praktikumschule, den Zielsetzungen des jeweiligen Praktikums und den Interessen der Studierenden Schwerpunkte gebildet werden. Die Dauer der jeweiligen Aktivitäten richtet sich nach den Gegebenheiten vor Ort.

3.3 Alle Studierenden müssen im Rahmen des Halbjahrespraktikums in jedem der beiden gewählten Fächer im Umfang von jeweils mindestens acht Stunden (bei gemeinsamer Durchführung von höchstens zwei Studierenden zusammen mindestens zehn Stunden) eigene Unterrichtstätigkeit planen und durchführen.

4. Teilnahme

4.1 Alle Studierenden, die die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen ablegen wollen, müssen im Rahmen des Halbjahrespraktikums pro Woche an unterrichtlichen und schulbezogenen Tätigkeiten im zeitlichen Umfang von 20 Stunden an der zugewiesenen Schule teilnehmen.

- 4.2 Studierende mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sollen im Rahmen des Praktikums auch die Grundschule kennen lernen. Studierende mit dem Schwerpunkt SII/SI absolvieren ihr Praktikum entweder in Schulen der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II. Das zeitweilige Einbeziehen der jeweils anderen Stufe sollte standortbezogen geregelt werden.
- 4.3 Studierenden, die eine eigenverantwortliche Lehrtätigkeit an einer öffentlichen Schule, an einer für die gewählten Fächer einschlägigen staatlich anerkannten Schule oder an Schulen der Gesundheitsberufe mit mindestens der halben Stundenzahl und einer Dauer nicht unter einem Jahr nachweisen, sind die Schulpraktischen Studien erlassen. An Stelle der gemäß 5.1 bis 5.3 vorgesehenen vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen sind in gleichem Umfang entsprechend andere fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu besuchen.

5. Vorbereitung, Begleitung und Auswertung

- 5.1 Die Studierenden müssen bis zum Beginn des Halbjahrespraktikums, in der Regel im vorausgehenden Semester, mindestens je eine vorbereitende Lehrveranstaltung in der Didaktik der beiden Fächer und in Erziehungswissenschaft absolvieren. Ziel dieser vorbereitenden Veranstaltungen ist es, grundlegende Methoden wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit schulischer Praxis kennen zu lernen und produktiv für ihre Erschließung verwenden zu können, sowie im wissenschaftlichen Studium erarbeitete Inhaltsbereiche auszuwählen und exemplarisch didaktisch/fachdidaktisch für eigene Praxis aufzubereiten. Fachdidaktische Vorbereitungsveranstaltungen können auch fächerübergreifend angeboten werden.
- 5.2 Die Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums mindestens eine begleitende Lehrveranstaltung in der Didaktik eines der beiden Fächer und in Erziehungswissenschaft absolvieren. Im Mittelpunkt dieser begleitenden Veranstaltungen stehen insbesondere die theoriegeleitete Rekonstruktion und Reflexion eigener Praxis und Erfahrung, die Feinplanung eigenen Unterrichts und ggf. weiterer schulischer Aktivitäten sowie die Unterstützung bei der Bearbeitung einer ausgewählten Problemstellung. Fachdidaktische Begleitveranstaltungen können auch fächerübergreifend angeboten werden.
- 5.3 Die Studierenden müssen im Anschluss an das Halbjahrespraktikum an einer Auswertungsveranstaltung teilnehmen, die in der Regel als Block im Umfang von mindestens 30 Stunden durchgeführt wird. Es ist Ziel der Lehrveranstaltung, ausgehend vom Praktikumsbericht, eigene auf das künftige Berufsfeld bezogene Erfahrungen auch unter Einbeziehung alternativer Konzepte für Schule und Unterricht darzustellen und in einen reflexiven Kontext des wissenschaftlichen Studiums zu stellen; Erfahrungen der schulischen Praxis im Hinblick auf Berufs- Stufen- und Fächerwahl und die Strukturierung des weiteren Studiums auszuwerten sowie das Verhältnis von Vorbereitung und Durchführung von Unterricht aufgrund eigener praktischer Erfahrungen erörtern, bewerten und evaluieren zu lernen.
- 5.4 Die Studierenden müssen zur Auswertungsveranstaltung einen Praktikumsbericht in Form eines pädagogischen Tagebuches anfertigen. Der Bericht kann auch von zwei oder drei Studierenden in Zusammenarbeit erstellt werden, wenn der Eigenbeitrag

jedes bzw. jeder Studierenden erkennbar ist und einzeln begutachtet werden kann. Der Praktikumsbericht muss mindestens folgende Teile enthalten:

- a) Fortlaufende, das gesamte Praktikum umfassende Darstellung des Verlaufs, der eigenen Erfahrungen, Erlebnisse, Reflexionen über im Praktikum erfahrene Probleme, Bewertungen etc.
- b) Planung und Auswertung der eigenen Unterrichtstätigkeit.

5.5 Die Veranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Halbjahrespraktikums werden von Lehrenden der Universität verantwortet und sollen unter Beteiligung von Praktikerinnen bzw. Praktikern durchgeführt werden. Sie können auch, ggf. unter Einbeziehung weiterer geeigneter Lehrveranstaltungen, als Projekt organisiert werden.

6. Organisation

6.1 Die Studierenden, die ein Halbjahrespraktikum absolvieren wollen, melden sich bis zum vorhergehenden 31. Januar im Praxisbüro der Universität in der Organisationseinheit Lehrerbildung zum Halbjahrespraktikum und den Begleitveranstaltungen an.

6.2 Bei der Anmeldung sind die vorrangig gewählte Schulstufe und die Fächerkombination anzugeben.

6.3 Wenn die für die Durchführung des Halbjahrespraktikums verantwortlichen Lehrenden bereits selbst Praktikumsschulen organisiert haben, müssen sie diese getroffenen Absprachen ebenfalls bis zum 31. Januar dem Praxisbüro mitteilen.

6.4 Auf der Grundlage der Anmeldungen ordnet das Praxisbüro in Zusammenarbeit mit dem Senator für Bildung und Wissenschaft und in Abstimmung mit den Schulen die Studierenden den Praktikumsschulen zu. Dabei sollen nach Möglichkeit jeweils Teams von zwei bis drei Studierenden gebildet werden.

6.5 Das Praxisbüro informiert die Studierenden, die für die Durchführung des Halbjahrespraktikums verantwortlichen Lehrenden und die Praktikumsschulen in der Regel bis zum 31. März, spätestens aber bis zum Beginn der Sommerferien über die Zuordnungen.

6.6 Vor Beginn des Praktikums benennt die Praktikumsschule dem Praxisbüro einen Ansprechpartner für die Studierenden als Mentorin bzw. Mentor.

6.7 Bei allen Tätigkeiten in der Schule im Rahmen des Praktikums gilt für die Praktikanten Weisungsrecht der Schulleitung.

6.8 Das Praxisbüro stellt die Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme am Halbjahrespraktikum gemäß § 16 Abs. 2 Prüfungsordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen aus, wenn folgende Unterlagen eingereicht sind:

- a) Eine Bescheinigung der Praktikumsschule über die ordnungsgemäße Durchführung des Halbjahrespraktikums;
- b) Die Nachweise der Teilnahme an den Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Halbjahrespraktikums;

- c) Eine Bescheinigung von einem an der Durchführung des Praktikums beteiligten Lehrenden der Universität über die Vorlage eines positiv bewerteten Praktikumsberichts.

7. Schlussbestimmungen

- 7.1 Diese Richtlinien treten mit sofortiger Wirkung in Kraft.
- 7.2 Sie gelten für alle Studierenden, die an einem Halbjahrespraktikum nach § 16 oder § 34 Abs. 2 der Prüfungsordnung für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 15. Dezember 1998 teilnehmen.
- 7.3 Die Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15. April 1994 werden aufgehoben. Sie gelten weiter für Studierende, die ihr Lehramtsstudium vor dem Wintersemester 1999/2000 aufgenommen haben und sich nicht nach der Prüfungsordnung vom 15.12.1998 prüfen lassen wollen.

Bremen, den 15. Dezember 2000

Der Senator für Bildung und Wissenschaft

Landesamt für Schulpraxis und Lehrerprüfungen

Fragebogen zur Evaluation des Halbjahrespraktikums

Liebe Studierende,

wir bitten Sie, diesen Fragebogen auszufüllen. Er dient der Evaluation des Halbjahrespraktikums (HP) an den Schulen und der Universität. In diesem Zusammenhang wollen wir Ihre Erfahrungen mit diesem Halbjahr erheben sowie die Bedingungen, unter denen Sie dieses abgeleistet haben. Ziel ist, Ihre Angaben dafür zu verwenden, die Durchführung des Halbjahrespraktikums in Zukunft zu verbessern.

Für die „Pilot-Studierenden“: Eure Erfahrungen mit diesem Fragebogen sind für die Überarbeitung für die Hauptphase des HP wichtig.

Wir danken für Eure/Ihre Mitarbeit
Bettina Hoeltje und Thomas Ziemer

(Wissenschaftliche Mitarbeiter/in im Projektteam)

zu erreichen über Telefon: 218-45 71, e-mail: bhoeltje@physik.uni-bremen.de)

Angaben zur Person

Name: **Vorname:**

Alter: **Jahre**

Geschlecht: 1 weiblich

2 männlich

Schulstufe: 1 Sek 1 mit Primar

2 Sek 2 mit Sek 1

Schule, an der Sie Ihr Halbjahrespraktikum schwerpunktmäßig absolviert haben:

1. SZ Butjadingerstraße

4. SZ Julius-Brecht-

(hier nicht aufgeführte

2. SZ Findorff

Allee

Schule)

3. IS Hermannsburg

5.

.....

Außerdem habe ich das HP noch an einer zweiten Schule absolviert:

Name der Schule:

Zeitung: ca. Wochen mit ca. Wochenstunden

Welches ist Ihr erstes Studienfach?

1. Deutsch

3. Geschichte

2. Mathematik

4. Kunst

5. Politik

- 6. Physik
- 7. Chemie
- 8. Religion/Ethik
- 9. Biologie
- 10. Sport
- 11. Geografie
- 12. Gemeinschaftskunde
- 13. Arbeitslehre

- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19. nicht genanntes Fach
- 999

Welches ist Ihr zweites Studienfach?

- 20. Deutsch
- 21. Mathematik
- 22. Geschichte
- 23. Kunst
- 24. Politik
- 25. Physik
- 26. Chemie
- 27. Religion/Ethik
- 28. Biologie
- 29. Sport

- 30.
- 31. Geografie
- 32. Gemeinschaftskunde
- 33. Arbeitslehre
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39. nicht genanntes Fach
- 99

Im wievielten Fachsemester - bezogen auf Ihr Lehramtsstudium - befinden Sie sich?

..... Semester unklar 99

Haben Sie bereits an der Zwischenprüfung teilgenommen?1 Ja2 NeinWenn ja: 1 erfolgreich2 nicht erfolgreich**Kontakt zu den Schulen**

Ich wusste bereits vor den schulischen Sommerferien, an welcher Schule mein HP schwerpunktmäßig statt finden würde

1 Ja2 Nein

Ich habe diese Schule bereits vor den schulischen Sommerferien selbst kennen gelernt (schon dort gewesen, Schule besichtigt etc.)

1 Ja2 Nein3 Ich kannte die Schule bereits vorher schon

Wenn ja: Wie war Ihr erster Eindruck?

1 sehr positiv2 eher positiv3 eher negativ4 sehr negativ

Ich habe mein/e Mentor/in bereits vor den schulischen Sommerferien kennen gelernt (telefonisch/ persönlich)

1 Ja2 Nein**Aufnahme in der Schule**

Wie sind Sie in Ihrer Schule als Halbjahrespraktikant/in vorgestellt worden? (Mehrfachnennungen möglich)

1 in einem institutionalisierten Rahmen wie Konferenz, Arbeitsbesprechung o.ä.2 durch die Schulleitung3 durch meinen Mentor/meine Mentorin4 Mein Mentor/Meine Mentorin hat mich einzelnen KollegeInnen vorgestellt5 Ich habe einzelne Lehrkräfte in Pausen/im Lehrerzimmer selbst angesprochen6 anders:

Wie fühlten Sie sich - abgesehen von Ihrem/r Mentor/Mentorin - vom Kollegium an Ihrer Schule aufgenommen?

- 1 sehr positiv
 2 eher positiv
 3 eher ablehnend
 4 klar ablehnend

Ihre Wünsche vor Beginn des HP

Bitte versuchen Sie kurz, sich in die Zeit unmittelbar vor Beginn ihrer praktischen Arbeit an der Schule zurück zu versetzen:

Welche der folgenden Statements treffen Ihre Wünsche, die Sie vor Beginn Ihres Halbjahrespraktikums hatten an das, was Sie im HP erwarten würde? (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Ich habe mir gewünscht:

1 dass ich die Gelegenheit bekomme, durch Co-Teaching Erfahrungen im Unterrichten zu machen

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

2 dass ich lerne, mit Provokationen von Schülern gut fertigzuwerden

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

3 dass ich lerne, gelungene und weniger gelungene Unterrichtsphasen zu identifizieren

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

4 dass ich mitkriege, wie ein Lehrer seine Schüler unter Kontrolle hat

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

5 dass ich mich mit meinem Mentor persönlich gut verstehe

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

6 dass ich zum Ende meines HP gelernt habe, guten Unterricht zu machen

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

7 dass ich lerne, Unterricht zu analysieren

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

8 dass ich es hinkriege, den Unterricht nach dem unterschiedlichen Leistungsvermögen der Schüler zu differenzieren

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

9 dass ich lerne, auch schwierige Disziplinprobleme im Unterricht zu meistern

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

10 dass ich meinem Mentor/meiner Mentorin viel Arbeit abnehmen kann

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

11 dass ich lerne, Ursachen für Unterrichtsstörungen aufzuklären

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

12 dass ich möglichst oft ohne Beisein des Mentors allein unterrichten kann

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

13 dass ich beobachten kann, wie Lehrkräfte Verantwortungsbereitschaft bei SchülerInnen für ihre eigenen Lernprozesse fördern

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

14 dass ich lerne, wie man die Eigeninitiative von SchülerInnen fördert

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

15 dass mich die SchülerInnen mögen

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

16 dass ich lerne, Schülerarbeit in Gruppen zu initiieren

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

17 dass ich das Vertrauen der SchülerInnen gewinne

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

18 dass ich mir von meinem Mentor/meiner Mentorin möglichst viele Kniffe/Tricks abgucken kann

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

19 dass ich lerne, Unterrichtsinhalte gut zu visualisieren

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

20 dass ich an Beratungsgesprächen zu Lern- und Verhaltensdefiziten von SchülerInnen teilnehmen kann

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

21 dass ich mit den Schülern und Schülerinnen schnell in Kontakt komme

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

22 dass ich das Schulleben aktiv mitgestalten kann (z.B. Organisation eines Schulfestes, einer AG etc.)

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

23 dass ich bei meinen Unterrichtsversuchen ein gutes Zeitmanagement hinkriege

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

24 Falls ein wichtiger Wunsch von Ihnen hier nicht aufgelistet wurde, könnten Sie diesen hier stichpunktartig beschreiben:

.....

.....

Nennen Sie bitte aus dieser Liste an Wünschen diejenigen drei, die für Sie die wichtigsten waren:

.....;;

(Bitte die entsprechenden Ziffern angeben)

Erfahrungen im HP:

Sind Ihre Wünsche - im Ganzen gesehen - eingetroffen?

- 1 eher ja 2 eher nein

Wenn Sie „eher nein“ angekreuzt haben:

Woran lag das Ihrer Meinung nach? (Mehrfachnennungen möglich)

- 1 an den allgemeinen Bedingungen der Schule
 - 2 an der unzureichenden Unterstützung durch meine Mentorin/meinen Mentor
 - 3 an meinem persönlichen Verhältnis zu meinem Mentor/meiner Mentorin
 - 4 daran, dass es mir nicht gefiel, wie mein Mentor seinen Unterricht gestaltet hat/wie er mit den SchülerInnen umgegangen ist
 - 5 daran, dass die fachdidaktische Vorbereitung noch unzureichend war
 - 6 daran, dass die allgemeinpädagogische Vorbereitung noch unzureichend war
 - 7 daran, dass die Begleitung des HP durch die Universität unzureichend war
 - 8 daran, dass ich Probleme damit hatte, mich auf die SchülerInnen einzustellen
 - 9 daran, dass ich mich hauptsächlich auf das Unterrichten konzentriert habe
 - 10 an anderen Gründen:
-
 (bitte stichwortartig angeben)

Falls Sie mehr als zwei Punkte angekreuzt haben: Welches sind für Sie die beiden wichtigsten?

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- (Bitte zwei ankreuzen)

Beschreiben Sie bitte stichwortartig ihre angenehmste Erfahrung im HP:

.....

Beschreiben Sie bitte stichwortartig ihre größte Enttäuschung im HP:

.....

Betreuung durch MentorInnen

Wie ist der Name Ihrer Mentorin/Ihres Mentors:
 (falls Sie für Ihr zweites Fach einen zweiten „Mentor“ hatten, nennen Sie bitte hier denjenigen, der hauptsächlich für Sie zuständig war, mit dem Sie die meiste Zeit zusammengearbeitet haben)

In welchem Fach betreute Ihr/e Mentor/in Sie:

Wie viel Zeitstunden hat Ihr/e Mentor/in schätzungsweise im Durchschnitt für Ihre Betreuung eingesetzt?

- 1 eher weniger als 1 Stunde pro Woche
- 2 etwa 1 Stunde pro Woche
- 3 etwa 2 Stunden pro Woche
- 4 zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche
- 5 mehr als 4 Stunden pro Woche

Wie zufrieden sind Sie mit der Betreuung durch Ihren Mentor/Ihre Mentorin?

- 1 Sehr zufrieden 2 eher zufrieden 3 eher unzufrieden 4 sehr unzufrieden

Die Betreuung durch meinen Mentor/meine Mentorin lief mehr zwischen „Tür und Angel“

- 1 eher ja 2 eher nein

Gab es regelmäßig vereinbarte Arbeitsbesprechungen?

- 1 ja 2 nein

Wobei haben Sie durch Ihre Mentorin hauptsächlich Unterstützung erfahren? (Mehrfachnennung möglich)

- 1 Analyse von Schüler-Interaktionen
- 2 Analyse von Lernprozessen
- 3 Analyse von Unterrichtsstörungen
- 4 Hilfestellung bei der Planung eigener Unterrichtsversuche
- 5 Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche
- 6 Durch zur Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial
- 7 Bei der Abstimmung des Unterrichts auf spezielle Lerngruppen
- 8 Beratung hinsichtlich meiner persönlichen Beziehung zu Schülern
- 9 Hilfestellung beim Zeitmanagement beim Unterrichten
- 10 Beratung hinsichtlich der Möglichkeit von Binnendifferenzierung
- 11 Hinweise zu meinem Sprachverhalten im Unterricht
- 12 Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben
- 13 Hilfe beim Einsatz von Medien, bei Gestaltung des Tafelbildes
- 14 Erörterung meiner Gestik und Mimik im Unterricht
- 15

Wie war die Unterstützung durch das Kollegium?

- 1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Vorbereitende Veranstaltungen an der Universität

Erziehungswissenschaft

Namen der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie die erziehungswissenschaftliche Vorbereitungsveranstaltung zu Ihrem HP absolviert haben:

.....

Wie gut war die Veranstaltung aus Ihrer Sicht auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Wie gut konnten Sie diese Veranstaltung für Ihr HP nutzen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

Fachdidaktik

In welchem Ihrer beiden Fächer nahmen Sie an der fachdidaktischen Vorbereitungsveranstaltung teil?

.....

Name der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie diese Veranstaltung absolviert haben:

.....

Wie gut war die Veranstaltung aus Ihrer Sicht auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Wie gut konnten Sie diese Veranstaltung für Ihr HP nutzen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

Begleitende Veranstaltungen an der Universität

Erziehungswissenschaft

Namen der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie die erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltung absolviert haben?

.....

Wie gut war die Veranstaltung aus Ihrer Sicht auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Wie gut konnten Sie diese Veranstaltung für Ihr HP nutzen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Konnten Sie Ihre praktischen Erfahrungen im HP an Ihrer Schule in das Seminar einbringen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

.....

Fachdidaktik

In welchem Ihrer beiden Fächer nahmen Sie an der fachdidaktischen Begleitveranstaltung teil?

.....

Name der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie diese Veranstaltung absolviert haben

.....

Wie gut war die Veranstaltung aus Ihrer Sicht auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Wie gut konnten Sie diese Veranstaltung für Ihr HP nutzen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Konnten Sie Ihre praktischen Erfahrungen im HP an Ihrer Schule in das Seminar einbringen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

Wie erfuhren Sie Hilfe bei der Vorbereitung und Durchführung Ihrer Unterrichtseinheit in Ihrem anderen Fach?

.....
.....

Praxistagebuch

Wurde Ihr Praxistagebuch im Rahmen der Begleitveranstaltungen besprochen?

1 Ja 2 Nein

Ich war bei Abfassung unsicher, da keine klaren Anforderungen formuliert waren

1 eher ja 2 eher nein

Beispiele aus eigenem Unterricht wurden in den Veranstaltungen gemeinsam reflektiert

1 Ja 2 Nein

Zusammenarbeit mit Studierenden an meinem Schulstandort

An meiner Schule waren weitere Studierende im HP eingesetzt

1 Ja 2 Nein

Ich habe viel dadurch gelernt, dass ich nicht die/der einzige Studierende an meiner Schule war

- 1 eher ja 2 eher nein

Es war für mich entlastend, dass ich nicht die/der einzige Studierende an meiner Schule war

- 1 eher ja 2 eher nein

Eigentlich hat es keinen Unterschied gemacht, dass ich nicht die/der einzige Studierende an meiner Schule war

- 1 eher ja 2 eher nein

Auswirkungen des HP auf Ihre Berufsentscheidung

Wie hat sich Ihre Erfahrung im HP hinsichtlich Ihrer Berufsentscheidung ausgewirkt?

- 1 Das HP hat mich sicherer darin gemacht, dass ich die richtige Berufsentscheidung getroffen habe
- 2 Das HP hat hier nichts verändert
- 3 Das HP hat dazu beigetragen, dass ich meine Berufsentscheidung überprüfe

Reflexion von Stärken/Schwächen

Welche Ihrer Fähigkeiten sind Ihnen durch das HP deutlicher geworden?

.....
.....
.....

Welche Schwächen sind Ihnen durch das HP deutlicher geworden?

.....
.....
.....
.....

Erfahrungsbereiche im HP

Welche Bereiche Ihrer Schule haben Sie - **außer Unterricht** - im HP selbst praktisch (im Sinne eigener Teilnahme) kennen gelernt? (Mehrfachnennungen möglich)

- 1 Konferenzen
- 2 Elternabende
- 3 Lehrkraft-Eltern-Gespräche
- 4 Schulverwaltung
- 5 AGs
- 6 Schulleitung
- 7 Pausengestaltung
- 8 Klassenfahrt
- 9 Exkursionen, SchülerInnen-Praktika
- 10 Kontakte zum Stadtteil
- 11 Kontakte zu Betrieben
- 12 andere:

In welchem dieser Bereiche lag - **außer Unterricht** - der Schwerpunkt Ihrer praktischen Tätigkeit an der Schule?

Bitte die entsprechende Ziffer angeben:

Welche dieser Bereiche hätten Sie gerne umfassender kennen gelernt?

Bitte die entsprechenden Ziffern angeben:

Welcher dieser Bereiche hat Ihnen **am meisten Spaß** gemacht?

Bitte die entsprechende Ziffer angeben:

Welcher dieser Bereiche hat Ihnen **am wenigsten Spaß** gemacht?

Bitte die entsprechende Ziffer angeben:

Erfahrungen im Unterrichten

Welche Fächer - neben Ihren eigenen - haben Sie durch Hospitation kennengelernt?

.....

Welche Fächer haben Sie - neben Ihren eigenen - unterrichtet?

.....

Wie oft haben Sie Vertretungsunterricht gegeben?

- 1 gar nicht 2 bis 5 Std. 3 zw. 6 und 10 Std. 4 zw. 10 Std. und 20 Std. 5 mehr als 20 Std.

Haben Sie gerne Vertretungsunterricht gegeben?

eher ja eher nein

Haben Sie stundenweise gemeinsam mit Ihrem Mentor/einer anderen Lehrkraft unterrichtet (Co-teaching)?

1 gar nicht 2 manchmal 3 oft

Wenn manchmal/oft:

Hat Ihr Mentor diesen gemeinsamen Unterricht gemeinsam mit Ihnen vorbereitet?

1 eher ja 2 eher nein

Haben Sie sich zeitlich bei der Unterrichtsführung abgewechselt?

1 eher ja 2 eher nein

Haben Sie diese Unterrichtsform als Entlastung/ Bereicherung empfunden?

1 eher ja 2 eher nein

Haben Sie das Klassengespräch phasenweise gemeinsam geführt?

1 eher ja 2 eher nein

Ich habe gezielt versucht, verschiedene Unterrichtsformen kennenzulernen:

1 eher ja 2 eher nein

Welche Unterrichtsformen haben Sie kennengelernt?

1

2

3

4

1 stimmt genau
überhaupt nicht

2 stimmt etwas

3 stimmt eher nicht 4 stimmt

Weniger Kontrolle der SchülerInnen durch den Lehrer fördert das Lernklima und die Eigenaktivität der SchülerInnen

1 stimmt genau
überhaupt nicht

2 stimmt etwas

3 stimmt eher nicht 4 stimmt

Würden Sie eine solche Beratungsstelle nutzen, wenn Sie Fragen zu den genannten Bereichen hätten?

1 eher ja

2 eher nein

Raum für **Kommentare zu diesem Fragebogen** (sehr erwünscht!):

.....
.....
.....
.....

Gesprächsleitfaden für Befragung der schulischen MentorInnen zu Beginn der Pilotphase im Oktober 2000

(bitte handschriftlich stichpunktartig ausfüllen; für ergänzende Überlegungen bitte die Rückseite benutzen)

Hinweis - auch für die GesprächspartnerInnen: Die folgenden Namensangaben sind für uns nützlich, um die weiteren Erhebungen zu den Erfahrungen der Studierenden einzelnen Praxisfeldern in den Schulen besser zuordnen zu können; die Auswertung im Rahmen der Evaluation erfolgt anonymisiert.

Datum des Gesprächs:

Name der/s Lehrenden:

Name der/s MentorIn:

Schule:

1.

(als Gesprächseinstieg) Sie haben sich als MentorIn zur Verfügung gestellt - welche Motive haben Sie dazu bewogen? (Herausforderung, Abwechslung, Rückmeldung, Anregung, ...)

2.

Wie stellen Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt den Einsatz von Studierenden und ihre Betreuung durch Sie vor?

3.

Wo könnten Sie Studierende im Rahmen des HP konstruktiv einsetzen/betreuen? Wie konkret - Beispiele?

(In der Unterrichtsplanung/-gestaltung? Persönliche Bereitschaft zu / Verständnis von Coteaching? In der Pausengestaltung? Im Bereich Organisation der Schule? In der Betreuung der Lehrmittelsammlung? In der Schulverwaltung? Klassenfahrten? Exkursionen? Sonstiges?)

4.

Welche Erwartungen haben Sie an den Praktikanten / die Praktikantin?

5.

Welche Erwartungen haben Sie in Bezug auf ihre Betreuung des Praktikanten / der Praktikantin?

6.

Sehen Sie Probleme? Welche? (Z.B. Mehrbelastung?)

7.

Sehen Sie Vorteile? Welche? (Z.B. Entlastung?)

8.

Welche Bedingungen sind günstig für Ihre Aufgabe?

9.

Welche Bedingungen sind ungünstig?

10.

Inwiefern haben Sie die Neufassung der schulpraktischen Studien gelesen ?

Als Information über die Ziele des HP (Richtlinien für schulprakt. Studien): Das HP soll den Studierenden ermöglichen,

- a) das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen;
- b) Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen;
- c) sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Umgang mit SchülerInnen zu erfahren;
- d) in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis zu entwickeln;
- e) ihre Berufsentscheidung, Stufen- und Fächerwahl zu überprüfen.

Die Inhalte des HP beziehen sich auf vier Felder:

- A) Unterricht,
- B) Schulleben,
- C) Schulorganisation (Sekretariat, Konferenzen, Hausmeister, Schulentwicklung etc.),
- D) Kooperation (Stadtteil, andere Schulen, Elternschaft etc.)

10a)

Welche Ziele/Felder finden Sie wichtig/weniger wichtig? Bitte bilden Sie eine persönliche Prioritätenliste

- der **Ziele** und
- der **Felder** des Halbjahrespraktikums

(Ziffern bitte handschriftlich vor die o.g. Spiegelstriche schreiben).

10b)

Wie sehen Sie Ihre Rolle oder Funktion als MentorIn vor dem Hintergrund dieser Ziele?

10c)

Würden Sie die Ziele der Richtlinien für schulpraktische Studien um weitere Punkte erweitern wollen? Um welche?

11)

Was erwarten Sie von der Universität im Rahmen der Betreuung des HP?

Fragebogen zur Befragung der schulischen MentorInnen nach Ende der Pilotphase im April/Mai 2001

Name:

Schule:

Wie viel Zeitstunden waren Sie schätzungsweise im Durchschnitt mit der Betreuung des/der Studierenden in der Woche beschäftigt?

- eher weniger als 1 Stunde pro Woche
- etwa 1 Stunde pro Woche
- etwa 2 Stunden pro Woche
- zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche
- mehr als 4 Stunden pro Woche

Erhielten Sie Stundenentlastung?

Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche?

Über welchen Zeitraum?

Erhielten Sie einen finanziellen Ausgleich für Ihre Betreuungszeit?

Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche?

Über welchen Zeitraum?

Musste die Betreuung mehr zwischen „Tür und Angel“ stattfinden?

- eher ja
- eher nein

Gab es regelmäßig vereinbarte Arbeitsbesprechungen zwischen Ihnen und der/dem Studierenden?

- ja
- nein

In welchem Ausmaß waren die Studierenden befugt, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, Aufsicht zu führen und ggfs. Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen?

Wie haben die SchülerInnen den/die Studierende/n in bezug auf seine/ihre Rolle in der Schule gesehen (erinnern Sie sich an Bemerkungen oder Charakterisierungen durch die SchülerInnen?)

Wenn Sie über die gesamte Zeit des HP Bilanz ziehen: Wobei haben Sie die/den Studierende/n hauptsächlich unterstützen können? (Mehrfachnennung möglich)

Durch/bei:

- 1 Analyse von Schüler-Interaktionen
- 2 Analyse von Lernprozessen
- 3 Analyse von Unterrichtsstörungen
- 4 Hilfestellung bei der Planung eigener Unterrichtsversuche
- 5 Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche
- 6 zur Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial
- 7 Abstimmung des Unterrichts auf spezielle Lerngruppen
- 8 Beratung hinsichtlich ihrer/seiner persönlichen Beziehung zu Schülern
- 9 Hilfestellung beim Zeitmanagement beim Unterrichten

- 10 Beratung hinsichtlich der Möglichkeit von Binnendifferenzierung
 11 Hinweise zu ihrem/seinem Sprachverhalten im Unterricht
 12 Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben
 13 Hilfe beim Einsatz von Medien, bei Gestaltung des Tafelbildes
 14 Erörterung seiner/ihrer Gestik und Mimik im Unterricht
 15

Inwieweit änderte sich Ihre Betreuung der Studierenden (Übertragung von Aufgaben und Tätigkeiten), wenn Sie den Beginn des HP mit der Endphase vergleichen?

Was würden Sie - wenn Sie wieder eine/n HP-Studierende/n betreuen würden - anders machen?

Wie gut wurden Sie durch Ihr Kollegium unterstützt?

- Sehr gut gut eher schlecht sehr schlecht

Was war für Sie angenehm oder anregend an Ihrer Arbeit mit dem Halbjahrespraktikanten?

Wurden Sie durch die Tätigkeit des/der Studierenden auch entlastet?

- eher ja eher nein

Was war für Sie unangenehm, schwierig oder belastend an Ihrer Arbeit mit dem Halbjahrespraktikanten?

In den Richtlinien für „Schulpraktische Studien“ werden vier Erfahrungsfelder genannt: Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation“. Weiter heißt es: „3.2 Alle Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen“. Halten Sie die Realisierung dieser Vorgaben für realistisch?

- eher ja eher nein

Welche Bereiche hat der/die Studierende im HP kennengelernt?

- | | | |
|--------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| Unterricht | 1 <input type="checkbox"/> eher ja | 2 <input type="checkbox"/> eher nein |
| Schulleben | 1 <input type="checkbox"/> eher ja | 2 <input type="checkbox"/> eher nein |
| Organisation | 1 <input type="checkbox"/> eher ja | 2 <input type="checkbox"/> eher nein |
| Kooperation | 1 <input type="checkbox"/> eher ja | 2 <input type="checkbox"/> eher nein |

Wie wurde der/die von Ihnen betreute Praktikant/in von den SchülerInnen wahrgenommen?

- eher wie ein Praktikant eher wie ein „vollwertiger“ Lehrer eher wie ein Referendar

Wie zufrieden sind Sie mit dem Kontakt/der Unterstützung durch die Universität?

- Sehr zufrieden eher zufrieden eher unzufrieden sehr unzufrieden

Werden Sie sich in Zukunft wieder für die Betreuung eines/einer Praktikanten/in zur Verfügung stellen?

- eher ja eher nein

Ergänzende Bemerkungen:

Gesprächsleitfaden für Befragung der Schulleitungen zu Beginn der Pilotphase im Oktober 2000

(bitte handschriftlich stichpunktartig ausfüllen; für ergänzende Überlegungen bitte die Rückseite benutzen)

Hinweis - auch für die GesprächspartnerInnen: Die folgenden Namensangaben sind für uns nützlich, um die weiteren Erhebungen zu den Erfahrungen der Studierenden einzelnen Praxisfeldern in den Schulen besser zuordnen zu können; die Auswertung im Rahmen der Evaluation erfolgt anonymisiert.

Datum des Gesprächs:

Name der/s Lehrenden:

Name der/s Schulleiterin/s:

Schule:

1.

(als Gesprächseinstieg) Sie haben sich bereit erklärt, PraktikantInnen an Ihrer Schule aufzunehmen - welche Motive haben Sie dazu bewogen?

2.

Welche Wünsche haben Sie zum Einsatz der PraktikantInnen?

3.

Was sagen Sie den MentorInnen?

4.

Sind Sie der Meinung, dass MentorInnen einer Entlastung bedürfen. Wenn ja - wieviele Stunden und inwiefern können sie eine Entlastung sicherstellen?

5.

Inwiefern unterstützt das Kollegium Ihre Entscheidung für die HalbjahrespraktikantInnen?

6.

Wie viele PraktikantInnen kann ihre Schule aufnehmen?
(bitte Schülerzahl und Kollegiumsgröße mitnotieren)

7.

Was erwarten Sie in Bezug auf die Mitarbeit der PraktikantInnen an Ihrer Schule?
(Unruhe, Probleme, Bereicherung, ...)

8.

Inwiefern haben Sie die Neufassung der schulpraktischen Studien gelesen?

Als Information über die Ziele des HP (Richtlinien für schulprakt. Studien): Das HP soll den Studierenden ermöglichen,

- a) das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen;
- b) Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen;
- c) sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Umgang mit SchülerInnen zu erfahren;
- d) in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis zu entwickeln;

- e) ihre Berufsentscheidung, Stufen- und Fächerwahl zu überprüfen.

Die Inhalte des HP beziehen sich auf vier Felder:

- A) Unterricht,
- B) Schulleben,
- C) Schulorganisation (Sekretariat, Konferenzen, Hausmeister, Schulentwicklung etc.),
- D) Kooperation (Stadtteil, andere Schulen, Elternschaft etc.)

8 a)

Welche Ziele/Felder finden Sie wichtig/weniger wichtig? Bitte bilden Sie eine persönliche Prioritätenliste

- der **Ziele** und
- der **Felder** des Halbjahrespraktikums

(Ziffern bitte handschriftlich vor die o.g. Spiegelstriche schreiben).

8 b)

Wie sehen Sie Ihre Rolle oder Funktion als SchulleiterIn vor dem Hintergrund dieser Ziele?

8 c)

Würden Sie die Ziele der Richtlinien für schulpraktische Studien um weitere Punkte erweitern wollen? Um welche?

9)

Was erwarten Sie von der Universität im Rahmen der Betreuung des HP?

Arbeitsgruppe
STUDIENINTEGRIERTES HALBJAHRESSCHULPRAKTIKUM

Universität
Bremen

Universität Bremen, FB 1, Institut für Didaktik der Physik, Postfach 330440, NW1 PF 71, D - 28334 Bremen
Projektteam: Prof. Dr. Hannelore Schwedes, Prof. Dr. Rolf Oberliesen, Wissenschaftliche Begleitung Thomas
Ziener, Dr. Bettina Hoeltje

An die
Schulleiter
der Schulen, an denen Studierende
im Rahmen der Pilotphase ihr
Halbjahrespraktikum absolviert haben

per Adresse:
Universität Bremen
FB 1
Institut für Didaktik der Physik
Postfach 330 440
NW1 PF 71
28334 Bremen

Datum und Zeichen
Ihres Schreibens

Geschäftszeichen

Datum
9.05.2001

Betr.: Befragung zur Pilotphase des Halbjahrespraktikums (HP)

Lieber Herr ,

in der Anlage finden Sie einen Fragebogen, den wir Sie herzlich bitten, entweder handschriftlich oder digital auszufüllen und an uns zurück zu schicken (wir schicken Ihnen gerne hierzu die entsprechende Word-Datei).

Bei dieser Gelegenheit möchten wir Ihnen danken für Ihre Bereitschaft, im Rahmen der Pilotphase Studierende an Ihrer Schule aufzunehmen und mit der Universität bei der Gestaltung und Evaluation des HP zusammenzuarbeiten.

Gerne stehen wir Ihnen - falls Sie dieses wünschen - für ein persönliches Gespräch zur Verfügung und hoffen, dass Sie einverstanden sind, dass wir uns - falls wir noch Nachfragen haben - noch einmal bei Ihnen melden.

mit freundlichen Grüßen
für das Projektteam

Kontakt/Rückfragen

Thomas Ziener: Tel. 218-45 71, e-mail: tziemer@physik.uni-bremen.de;

Fragebogen zur Befragung der Schulleitungen nach Ende der Pilotphase im Oktober 2000

Name:

Schule:

Aus der Befragung vor der Pilotphase des Halbjahrespraktikums wurde deutlich, dass sich alle SchulleiterInnen von der Aufnahme von PraktikantInnen an der Schule eine *Bereicherung für die eigene Schule, u.a. für das Schulprofil* versprochen. Hat sich dieser Wunsch/diese Erwartung erfüllt?

- eher ja eher nein

Wenn ja, inwiefern?

.....
.....

Wenn nein, woran lag das?

.....
.....

In welchem Ausmaß waren Sie selbst schätzungsweise - auf die gesamte Dauer des Praktikums bezogen - mit der Betreuung der PraktikantInnen, Beratung der MentorInnen bzw. damit zusammenhängenden organisatorischen Tätigkeiten beschäftigt?
etwaStd.

Welcher Art war Ihr Kontakt zu den Studierenden? (zutreffendes bitte ankreuzen)

- ich habe ein Gespräch zu Beginn des Praktikums mit dem/der Studierenden geführt
 ich habe Beratungsgespräche im Verlauf des Praktikums mit ihm/ihr geführt
 ich habe bei ihren/seinen Unterrichtsversuchen hospitiert
 der/die PraktikantIn hat zeitweilig bei meiner Tätigkeit als Schulleitung hospitiert
 ich habe die Studierenden bei Konferenzen erlebt
 ich habe die Studierenden im Lehrerzimmer gesprochen
 ich habe ein Abschlussgespräch mit dem/der Studierenden geführt
 ich konnte sie/ihn selbst für sinnvolle Tätigkeiten einsetzen

Würden Sie es für sinnvoll halten, bei Ende des Praktikums dem/der Studierenden eine Art Zeugnis (vergleichbar etwa mit dem Schulgutachten für Referendare) auszustellen?

- eher ja eher nein

Erhielten die an Ihrer Schule mit der Betreuung der PraktikantInnen betrauten MentorInnen Stundenentlastung für diese Tätigkeit (bzw. werden sie eine solche erhalten)?

Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche? Std. pro Praktikant

über welchen Zeitraum?.....

Erhielten diese MentorInnen einen finanziellen Ausgleich für ihre Betreuungszeit (bzw. werden sie einen solchen erhalten)?

Wenn ja, für wie viele Stunden in der Woche? Std. pro Praktikant
über welchen Zeitraum?.....

In welchem Ausmaß wäre Ihrer Ansicht nach eine Entlastung/Vergütung pro betreutem Studierenden tatsächlich angemessen?

..... Stunden in der Woche?

In welchem Ausmaß waren die Studierenden befugt, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, Aufsicht zu führen und ggfs. Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen?

.....
.....
.....
.....

In der Befragung der Schulleitungen vor der Pilotphase wurden keine Befürchtungen in bezug auf eventuell zu erwartende Probleme geäußert. Wenn Sie so zurückblicken: Haben sich Probleme ergeben? (z.B. mangelnde Verbindlichkeit/Vorbereitung, Unruhe im Ablauf, unklare Rollen/Aufgabenbereiche, pädagogische Probleme etc.) Wenn ja, welcher Art?

.....
.....
.....
.....

Erwarten Sie ggfs. bei einem erneuten Durchgang Probleme? Wenn ja, welcher Art? Wie könnte man diese lösen bzw. vermeiden?

.....
.....
.....
.....

In den Richtlinien für „Schulpraktische Studien“ werden vier Erfahrungsfelder genannt: Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation“. Weiter heißt es: „3.2 Alle Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen“. Halten Sie die Realisierung dieser Vorgaben für realistisch?

1 eher ja 2 eher nein

Welche Bereiche hat der/die Studierende im HP kennengelernt?

Unterricht	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein
Schulleben	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein
Organisation	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein
Kooperation (Außenkontakte der Schule)	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein

Wie wurde der/die von Ihnen betreute Praktikant/in von den SchülerInnen wahrgenommen?

- kann ich -mangels eigener Anschauung - nicht beurteilen
- eher wie ein Praktikant
- eher wie ein „vollwertiger“ Lehrer
- eher wie ein Referendar

Welche Tätigkeiten der PraktikantInnen haben sich an Ihrer Schule als sinnvoll herausgestellt, welche stellten eine Überforderung dar?

.....

.....

.....

.....

Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung der PraktikantInnen/der Schule durch die Universität?

- 1 Sehr zufrieden 2 eher zufrieden 3 eher unzufrieden 4 sehr unzufrieden

Was hätte in bezug auf die Unterstützung der PraktikantInnen/der Schule durch die Universität besser gemacht werden können?

.....

.....

.....

.....

Würden Sie gerne in Zukunft wieder Praktikanten/innen an der Schule aufnehmen?

- 1 eher ja 2 eher nein

Werden sich an Ihrer Schule Lehrkräfte in Zukunft gerne für die Aufgabe als MentorIn für HP zur Verfügung stellen?

- 1 eher ja 2 eher nein

Ergänzende Bemerkungen:

.....

.....

.....

.....

**Dokumentarischer Anhang
zur
explorativen Studie
der Pilotphase
des Halbjahrespraktikums**

Zeittafel Pilotphase	S. 3
Richtlinien für Schulpraktische Studien vom 15. Dezember 2000	S. 5
Fragebogen zur Befragung der Studierenden der Pilot-Phase nach Ende der Pilotphase im März 2001	S. 11
Gesprächsleitfaden für Befragung der schulischen MentorInnen zu Beginn der Pilotphase im Oktober 2000	S. 28
Fragebogen zur Befragung der schulischen MentorInnen nach Ende der Pilotphase im April/Mai 2001	S. 30
Gesprächsleitfaden für Befragung der Schulleitungen zu Beginn der Pilotphase im Oktober 2000	S. 32
Fragebogen zur Befragung der Schulleitungen nach Ende der Pilotphase im Oktober 2000	S. 34

Zeittafel Pilotphase

Sommersemester 2000: Vorbereitende Lehrveranstaltungen; Die Veranstaltungen waren bis zu Beginn der Lehrveranstaltungen im Wintersemester terminiert, so dass keine veranstaltungsfreies „Loch“ entstand

Anfang Oktober 2000: Beginn der praktischen Phase an den Schulen

Oktober/Dezember 2000: Befragung der schulischen MentorInnen

Oktober/Dezember 2000: Befragung der Schulleiter

Wintersemester 2000/2001: Begleitende Lehrveranstaltungen

November 2000: Erstes Treffen zwischen den Hochschullehrenden, EvaluatorsInnen und den schulischen MentorInnen in der Universität

Januar 2001: Zweites Treffen zwischen den Hochschullehrenden, EvaluatorsInnen und den schulischen MentorInnen in der Universität

22. Februar/1. und 2. März 2001: Auswertungsveranstaltung im Block

2. März 2001: Fragebogenerhebung unter den Studierenden

März 2001: Nachbefragung der schulischen MentorInnen

März 2001: Nachbefragung der Schulleiter

Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15. Dezember 2000

Gemäß § 18 Abs. 6 des Bremischen Lehrerausbildungsgesetzes vom 2. Juli 1974 (Brem.GBl.S 278-221-i-1), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 4. August 1998 (Brem.GBl.S. 221) erlässt der Ausbildungsausschuss die folgenden Richtlinien für schulpraktische Studien:

1. Allgemeines

- 1.1 Diese Richtlinien regeln gemäß § 16 und § 34 Abs. 5 der Prüfungsordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 15. Dezember 1998 Ziele, Inhalte und Ablauf der schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. Sie gelten für alle in der Lehre Tätigen, die Schulen im Lande Bremen und für alle Lehramtsstudierenden.
- 1.2 Schulpraktische Studien sind alle mit Lehrveranstaltungen der Universität verbundene, in Schulen oder anderen Einrichtungen im Erziehungs- und Bildungswesen durchgeführte und betreute Vorhaben von Studierenden, die einen Beitrag zum Praxisbezug des Lehramtsstudiums leisten.
- 1.3 Im Rahmen der schulpraktischen Studien wird in der Regel ein Praktikum im Umfang von 20 Kalenderwochen (Halbjahrespraktikum) im ersten Schulhalbjahr an Schulen im Lande Bremen durchgeführt.

2. Ziele des Halbjahrespraktikums

Das Halbjahrespraktikum soll den Studierenden durch umfassende eigene Beobachtung und reflektierte Erfahrung ermöglichen,

- das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen;
- Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen;
- sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren;
- in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis zu entwickeln.
- ihre Berufsentscheidung, Stufen- und Fächerwahl und Studienplanung zu überprüfen und ihr weiteres Studium vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen sinnvoll zu strukturieren.

3. Inhalte des Halbjahrespraktikums

3.1 Die Inhalte des Halbjahrespraktikums beziehen sich auf vier Felder.

a) Unterricht

Die Studierenden begleiten u.a. eine Lehrerin bzw. einen Lehrer sowie - soweit möglich - eine Klasse durch den Schulalltag; sie unterstützen die Mentorin bzw. den Mentor im Unterricht; sie übernehmen einzelne Unterrichtsbestandteile; sie planen und führen eigenen Unterricht durch; sie beteiligen sich an Aufgabenstellungen und an der Bewertung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler usw.

b) Schulleben

Die Studierenden beteiligen sich angemessen am Schulleben, z.B. an der Vorbereitung und Durchführung von Festen, Feiern, Ausstellungen, Basaren etc; sie nehmen an Ausflügen, Exkursionen und Klassenfahrten teil sowie an Elternabenden; sie wirken bei der Pausengestaltung mit; sie begleiten und betreuen eine Schülerin, einen Schüler bzw. eine Schülergruppe, organisieren spezielle Nachmittags- oder Freizeitangebote, bieten Fördermaßnahmen, Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenhilfe etc an. Sie begleiten und beraten Gruppen im Rahmen von Projekten und Wettbewerben wie „Jugend forscht“ oder dem „Bundessprachenwettbewerb“, usw.

c) Organisation

Die Studierenden nehmen grundsätzlich an allen Gesamtkonferenzen und den sie betreffenden Fach- und Klassenkonferenzen teil; sie hospitieren bei Schul- und Stufenleitung; sie machen sich mit den Aufgaben des Schulsekretariats und des Hausmeisters vertraut; sie beteiligen sich an speziellen Prozessen zur Organisations- und Schulentwicklung; usw.

d) Kooperation

Die Studierenden lernen die unterschiedlichen Kooperationsbeziehungen ihrer Schule zum Stadtteil, zu andern Schulen und Einrichtungen, im Rahmen von Austauschprogrammen etc. aber auch zwischen Elternschaft und Schule kennen und beteiligen sich an Aktivitäten im Rahmen dieser Kooperationsbeziehungen.

3.2 Alle Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen. Dabei können je nach den Gegebenheiten der Praktikumschule, den Zielsetzungen des jeweiligen Praktikums und den Interessen der Studierenden Schwerpunkte gebildet werden. Die Dauer der jeweiligen Aktivitäten richtet sich nach den Gegebenheiten vor Ort.

3.3 Alle Studierenden müssen im Rahmen des Halbjahrespraktikums in jedem der beiden gewählten Fächer im Umfang von jeweils mindestens acht Stunden (bei gemeinsamer Durchführung von höchstens zwei Studierenden zusammen mindestens zehn Stunden) eigene Unterrichtstätigkeit planen und durchführen.

4. Teilnahme

4.1 Alle Studierenden, die die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen ablegen wollen, müssen im Rahmen des

Halbjahrespraktikums pro Woche an unterrichtlichen und schulbezogenen Tätigkeiten im zeitlichen Umfang von 20 Stunden an der zugewiesenen Schule teilnehmen.

- 4.2 Studierende mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sollen im Rahmen des Praktikums auch die Grundschule kennen lernen. Studierende mit dem Schwerpunkt SII/SI absolvieren ihr Praktikum entweder in Schulen der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II. Das zeitweilige Einbeziehen der jeweils anderen Stufe sollte standortbezogen geregelt werden.
- 4.3 Studierenden, die eine eigenverantwortliche Lehrtätigkeit an einer öffentlichen Schule, an einer für die gewählten Fächer einschlägigen staatlich anerkannten Schule oder an Schulen der Gesundheitsberufe mit mindestens der halben Stundenzahl und einer Dauer nicht unter einem Jahr nachweisen, sind die Schulpraktischen Studien erlassen. An Stelle der gemäß 5.1 bis 5.3 vorgesehenen vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen sind in gleichem Umfang entsprechend andere fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu besuchen.

5. Vorbereitung, Begleitung und Auswertung

- 5.1 Die Studierenden müssen bis zum Beginn des Halbjahrespraktikums, in der Regel im vorausgehenden Semester, mindestens je eine vorbereitende Lehrveranstaltung in der Didaktik der beiden Fächer und in Erziehungswissenschaft absolvieren. Ziel dieser vorbereitenden Veranstaltungen ist es, grundlegende Methoden wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit schulischer Praxis kennen zu lernen und produktiv für ihre Erschließung verwenden zu können, sowie im wissenschaftlichen Studium erarbeitete Inhaltsbereiche auszuwählen und exemplarisch didaktisch/fachdidaktisch für eigene Praxis aufzubereiten. Fachdidaktische Vorbereitungsveranstaltungen können auch fächerübergreifend angeboten werden.
- 5.2 Die Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums mindestens eine begleitende Lehrveranstaltung in der Didaktik eines der beiden Fächer und in Erziehungswissenschaft absolvieren. Im Mittelpunkt dieser begleitenden Veranstaltungen stehen insbesondere die theoriegeleitete Rekonstruktion und Reflexion eigener Praxis und Erfahrung, die Feinplanung eigenen Unterrichts und ggf. weiterer schulischer Aktivitäten sowie die Unterstützung bei der Bearbeitung einer ausgewählten Problemstellung. Fachdidaktische Begleitveranstaltungen können auch fächerübergreifend angeboten werden.
- 5.3 Die Studierenden müssen im Anschluss an das Halbjahrespraktikum an einer Auswertungsveranstaltung teilnehmen, die in der Regel als Block im Umfang von mindestens 30 Stunden durchgeführt wird. Es ist Ziel der Lehrveranstaltung, ausgehend vom Praktikumsbericht, eigene auf das künftige Berufsfeld bezogene Erfahrungen auch unter Einbeziehung alternativer Konzepte für Schule und Unterricht darzustellen und in einen reflexiven Kontext des wissenschaftlichen Studiums zu stellen; Erfahrungen der schulischen Praxis im Hinblick auf Berufs-Stufen- und Fächerwahl und die Strukturierung des weiteren Studiums auszuwerten sowie das Verhältnis von Vorbereitung und Durchführung von Unterricht aufgrund eigener praktischer Erfahrungen erörtern, bewerten und evaluieren zu lernen.

- 5.4 Die Studierenden müssen zur Auswertungsveranstaltung einen Praktikumsbericht in Form eines pädagogischen Tagebuches anfertigen. Der Bericht kann auch von zwei oder drei Studierenden in Zusammenarbeit erstellt werden, wenn der Eigenbeitrag jedes bzw. jeder Studierenden erkennbar ist und einzeln begutachtet werden kann. Der Praktikumsbericht muss mindestens folgende Teile enthalten:
- a) Fortlaufende, das gesamte Praktikum umfassende Darstellung des Verlaufs, der eigenen Erfahrungen, Erlebnisse, Reflexionen über im Praktikum erfahrene Probleme, Bewertungen etc.
 - b) Planung und Auswertung der eigenen Unterrichtstätigkeit.
- 5.5 Die Veranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Halbjahrespraktikums werden von Lehrenden der Universität verantwortet und sollen unter Beteiligung von Praktikerinnen bzw. Praktikern durchgeführt werden. Sie können auch, ggf. unter Einbeziehung weiterer geeigneter Lehrveranstaltungen, als Projekt organisiert werden.

6. Organisation

- 6.1 Die Studierenden, die ein Halbjahrespraktikum absolvieren wollen, melden sich bis zum vorhergehenden 31. Januar im Praxisbüro der Universität in der Organisationseinheit Lehrerbildung zum Halbjahrespraktikum und den Begleitveranstaltungen an.
- 6.2 Bei der Anmeldung sind die vorrangig gewählte Schulstufe und die Fächerkombination anzugeben.
- 6.3 Wenn die für die Durchführung des Halbjahrespraktikums verantwortlichen Lehrenden bereits selbst Praktikumsschulen organisiert haben, müssen sie diese getroffenen Absprachen ebenfalls bis zum 31. Januar dem Praxisbüro mitteilen.
- 6.4 Auf der Grundlage der Anmeldungen ordnet das Praxisbüro in Zusammenarbeit mit dem Senator für Bildung und Wissenschaft und in Abstimmung mit den Schulen die Studierenden den Praktikumsschulen zu. Dabei sollen nach Möglichkeit jeweils Teams von zwei bis drei Studierenden gebildet werden.
- 6.5 Das Praxisbüro informiert die Studierenden, die für die Durchführung des Halbjahrespraktikums verantwortlichen Lehrenden und die Praktikumsschulen in der Regel bis zum 31. März, spätestens aber bis zum Beginn der Sommerferien über die Zuordnungen.
- 6.6 Vor Beginn des Praktikums benennt die Praktikumsschule dem Praxisbüro einen Ansprechpartner für die Studierenden als Mentorin bzw. Mentor.
- 6.7 Bei allen Tätigkeiten in der Schule im Rahmen des Praktikums gilt für die Praktikanten Weisungsrecht der Schulleitung.
- 6.8 Das Praxisbüro stellt die Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme am Halbjahrespraktikum gemäß § 16 Abs. 2 Prüfungsordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen aus, wenn folgende Unterlagen eingereicht sind:

- a) Eine Bescheinigung der Praktikumsschule über die ordnungsgemäße Durchführung des Halbjahrespraktikums;
- b) Die Nachweise der Teilnahme an den Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Halbjahrespraktikums;
- c) Eine Bescheinigung von einem an der Durchführung des Praktikums beteiligten Lehrenden der Universität über die Vorlage eines positiv bewerteten Praktikumsberichts.

7. Schlussbestimmungen

7.1 Diese Richtlinien treten mit sofortiger Wirkung in Kraft.

7.2 Sie gelten für alle Studierenden, die an einem Halbjahrespraktikum nach § 16 oder § 34 Abs. 2 der Prüfungsordnung für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 15. Dezember 1998 teilnehmen.

7.3 Die Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15. April 1994 werden aufgehoben. Sie gelten weiter für Studierende, die ihr Lehramtsstudium vor dem Wintersemester 1999/2000 aufgenommen haben und sich nicht nach der Prüfungsordnung vom 15.12.1998 prüfen lassen wollen.

Bremen, den 15. Dezember 2000

Der Senator für Bildung und Wissenschaft

Landesamt für Schulpraxis und Lehrerprüfungen

Fragebogen zur Evaluation des Halbjahrespraktikums

Liebe Studierende,

wir bitten Sie, diesen Fragebogen auszufüllen. Er dient der Evaluation des Halbjahrespraktikums (HP) an den Schulen und der Universität. In diesem Zusammenhang wollen wir Ihre Erfahrungen mit diesem Halbjahr erheben sowie die Bedingungen, unter denen Sie dieses abgeleistet haben. Ziel ist, Ihre Angaben dafür zu verwenden, die Durchführung des Halbjahrespraktikums in Zukunft zu verbessern.

Für die „Pilot-Studierenden“: Eure Erfahrungen mit diesem Fragebogen sind für die Überarbeitung für die Hauptphase des HP wichtig.

Wir danken für Eure/Ihre Mitarbeit
Bettina Hoeltje und Thomas Ziemer

(Wissenschaftliche Mitarbeiter/in im Projektteam)

zu erreichen über Telefon: 218-45 71, e-mail: bhoeltje@physik.uni-bremen.de)

Angaben zur Person

Name: Vorname:

Alter: Jahre

Geschlecht: 1 weiblich 2 männlich

Schulstufe: 1 Sek 1 mit Primar 2 Sek 2 mit Sek 1

Schule, an der Sie Ihr Halbjahrespraktikum schwerpunktmäßig absolviert haben:

- | | | |
|--|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> SZ Butjadingerstraße | 4. <input type="checkbox"/> SZ Julius-Brecht-
Allee |
(hier nicht aufgeführte Schule) |
| 2. <input type="checkbox"/> SZ Findorff | 5. <input type="checkbox"/> | |
| 3. <input type="checkbox"/> IS Hermannsburg | | |

Außerdem habe ich das HP noch an einer zweiten Schule absolviert:

Name der Schule:

Zeitung: ca. Wochen mit ca. Wochenstunden

Welches ist Ihr erstes Studienfach?

1. Deutsch
2. Mathematik
3. Geschichte
4. Kunst
5. Politik
6. Physik
7. Chemie
8. Religion/Ethik
9. Biologie
10. Sport

11. Geografie
12. Gemeinschaftskunde
13. Arbeitslehre
14.
15.
16.
17.
18.
19. nicht genanntes Fach

999

Welches ist Ihr zweites Studienfach?

20. Deutsch
21. Mathematik
22. Geschichte
23. Kunst
24. Politik
25. Physik
26. Chemie
27. Religion/Ethik
28. Biologie
29. Sport

30.
31. Geografie
32. Gemeinschaftskunde
33. Arbeitslehre
34.
35.
36.
37.
38.
39. nicht genanntes Fach

99

Im wievielten Fachsemester - bezogen auf Ihr Lehramtsstudium - befinden Sie sich?
 Semester unklar 99

Haben Sie bereits an der Zwischenprüfung teilgenommen?

- 1 Ja 2 Nein
 Wenn ja: 1 erfolgreich 2 nicht erfolgreich

Kontakt zu den Schulen

Ich wusste bereits vor den schulischen Sommerferien, an welcher Schule mein HP
 schwerpunktmäßig statt finden würde

- 1 Ja 2 Nein

Ich habe diese Schule bereits vor den schulischen Sommerferien selbst kennen gelernt (schon
 dort gewesen, Schule besichtigt etc.)

- 1 Ja 2 Nein 3 Ich kannte die Schule bereits vorher schon

Wenn ja: Wie war Ihr erster Eindruck?

- 1 sehr positiv
 2 eher positiv
 3 eher negativ
 4 sehr negativ

Ich habe mein/e Mentor/in bereits vor den schulischen Sommerferien kennen gelernt
 (telefonisch/ persönlich)

- 1 Ja 2 Nein

Aufnahme in der Schule

Wie sind Sie in Ihrer Schule als Halbjahrespraktikant/in vorgestellt worden?
 (Mehrfachnennungen möglich)

- 1 in einem institutionalisierten Rahmen wie Konferenz, Arbeitsbesprechung o.ä.
 2 durch die Schulleitung
 3 durch meinen Mentor/meine Mentorin
 4 Mein Mentor/Meine Mentorin hat mich einzelnen KollegeInnen vorgestellt
 5 Ich habe einzelne Lehrkräfte in Pausen/im Lehrerzimmer selbst angesprochen
 6 anders:

Wie fühlten Sie sich - abgesehen von Ihrem/r Mentor/Mentorin - vom Kollegium an Ihrer Schule aufgenommen?

- 1 sehr positiv
 2 eher positiv
 3 eher ablehnend
 4 klar ablehnend

Ihre Wünsche vor Beginn des HP

Bitte versuchen Sie kurz, sich in die Zeit unmittelbar vor Beginn ihrer praktischen Arbeit an der Schule zurück zu versetzen:

Welche der folgenden Statements treffen Ihre Wünsche, die Sie **vor Beginn** Ihres Halbjahrespraktikums hatten an das, was Sie im HP erwarten würde? (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Ich habe mir gewünscht:

1 dass ich die Gelegenheit bekomme, durch Co-Teaching Erfahrungen im Unterrichten zu machen

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

2 dass ich lerne, mit Provokationen von Schülern gut fertigzuwerden

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

3 dass ich lerne, gelungene und weniger gelungene Unterrichtsphasen zu identifizieren

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

4 dass ich mitkriege, wie ein Lehrer seine Schüler unter Kontrolle hat

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

5 dass ich mich mit meinem Mentor persönlich gut verstehe

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

6 dass ich zum Ende meines HP gelernt habe, guten Unterricht zu machen

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

7 dass ich lerne, Unterricht zu analysieren

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

8 dass ich es hinkriege, den Unterricht nach dem unterschiedlichen Leistungsvermögen der Schüler zu differenzieren

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

9 dass ich lerne, auch schwierige Disziplinprobleme im Unterricht zu meistern

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

10 dass ich meinem Mentor/meiner Mentorin viel Arbeit abnehmen kann

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

11 dass ich lerne, Ursachen für Unterrichtsstörungen aufzuklären

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

12 dass ich möglichst oft ohne Beisein des Mentors allein unterrichten kann

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

13 dass ich beobachten kann, wie Lehrkräfte Verantwortungsbereitschaft bei SchülerInnen für ihre eigenen Lernprozesse fördern

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

14 dass ich lerne, wie man die Eigeninitiative von SchülerInnen fördert

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

15 dass mich die SchülerInnen mögen

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

16 dass ich lerne, Schülerarbeit in Gruppen zu initiieren

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

17 dass ich das Vertrauen der SchülerInnen gewinne

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

18 dass ich mir von meinem Mentor/meiner Mentorin möglichst viele Kniffe/Tricks abgucken kann

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

19 dass ich lerne, Unterrichtsinhalte gut zu visualisieren

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

20 dass ich an Beratungsgesprächen zu Lern- und Verhaltensdefiziten von SchülerInnen teilnehmen kann

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

21 dass ich mit den Schülern und Schülerinnen schnell in Kontakt komme

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

22 dass ich das Schulleben aktiv mitgestalten kann (z.B. Organisation eines Schulfestes, einer AG etc.)

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

23 dass ich bei meinen Unterrichtsversuchen ein gutes Zeitmanagement hinkriege

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

24 Falls ein wichtiger Wunsch von Ihnen hier nicht aufgelistet wurde, könnten Sie diesen hier stichpunktartig beschreiben:

.....

Nennen Sie bitte aus dieser Liste an Wünschen diejenigen drei, die für Sie die wichtigsten waren:

.....;;

(Bitte die entsprechenden Ziffern angeben)

Erfahrungen im HP:

Sind Ihre Wünsche - im Ganzen gesehen - eingetroffen?

1 eher ja 2 eher nein

Wenn Sie „eher nein“ angekreuzt haben:

Woran lag das Ihrer Meinung nach? (Mehrfachnennungen möglich)

- 1 an den allgemeinen Bedingungen der Schule
 - 2 an der unzureichenden Unterstützung durch meine Mentorin/meinen Mentor
 - 3 an meinem persönlichen Verhältnis zu meinem Mentor/meiner Mentorin
 - 4 daran, dass es mir nicht gefiel, wie mein Mentor seinen Unterricht gestaltet hat/wie er mit den SchülerInnen umgegangen ist
 - 5 daran, dass die fachdidaktische Vorbereitung noch unzureichend war
 - 6 daran, dass die allgemeinpädagogische Vorbereitung noch unzureichend war
 - 7 daran, dass die Begleitung des HP durch die Universität unzureichend war
 - 8 daran, dass ich Probleme damit hatte, mich auf die SchülerInnen einzustellen
 - 9 daran, dass ich mich hauptsächlich auf das Unterrichten konzentriert habe
 - 10 an anderen Gründen:
-
(bitte stichwortartig angeben)

Falls Sie mehr als zwei Punkte angekreuzt haben: Welches sind für Sie die beiden wichtigsten?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
(Bitte zwei ankreuzen)

Beschreiben Sie bitte stichwortartig ihre angenehmste Erfahrung im HP:

.....
.....
.....
.....

Beschreiben Sie bitte stichwortartig ihre größte Enttäuschung im HP:

.....
.....
.....
.....

Betreuung durch MentorInnen

Wie ist der Name Ihrer Mentorin/Ihres Mentors:
 (falls Sie für Ihr zweites Fach einen zweiten „Mentor“ hatten, nennen Sie bitte hier
 denjenigen, der hauptsächlich für Sie zuständig war, mit dem Sie die meiste Zeit
 zusammengearbeitet haben)

In welchem Fach betreute Ihr/e Mentor/in Sie:

Wie viel Zeitstunden hat Ihr/e Mentor/in schätzungsweise im Durchschnitt für Ihre Betreuung
 eingesetzt?

- 1 eher weniger als 1 Stunde pro Woche
- 2 etwa 1 Stunde pro Woche
- 3 etwa 2 Stunden pro Woche
- 4 zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche
- 5 mehr als 4 Stunden pro Woche

Wie zufrieden sind Sie mit der Betreuung durch Ihren Mentor/Ihre Mentorin?

- 1 Sehr zufrieden 2 eher zufrieden 3 eher unzufrieden 4 sehr unzufrieden

Die Betreuung durch meinen Mentor/meine Mentorin lief mehr zwischen „Tür und Angel“

- 1 eher ja 2 eher nein

Gab es regelmäßig vereinbarte Arbeitsbesprechungen?

- 1 ja 2 nein

Wobei haben Sie durch Ihre Mentorin hauptsächlich Unterstützung erfahren?
 (Mehrfachnennung möglich)

- 1 Analyse von Schüler-Interaktionen
- 2 Analyse von Lernprozessen
- 3 Analyse von Unterrichtsstörungen
- 4 Hilfestellung bei der Planung eigener Unterrichtsversuche
- 5 Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche
- 6 Durch zur Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial
- 7 Bei der Abstimmung des Unterrichts auf spezielle Lerngruppen
- 8 Beratung hinsichtlich meiner persönlichen Beziehung zu Schülern
- 9 Hilfestellung beim Zeitmanagement beim Unterrichten
- 10 Beratung hinsichtlich der Möglichkeit von Binnendifferenzierung
- 11 Hinweise zu meinem Sprachverhalten im Unterricht
- 12 Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben
- 13 Hilfe beim Einsatz von Medien, bei Gestaltung des Tafelbildes
- 14 Erörterung meiner Gestik und Mimik im Unterricht
- 15

Wie war die Unterstützung durch das Kollegium?

- 1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Vorbereitende Veranstaltungen an der Universität

Erziehungswissenschaft

Namen der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie die erziehungswissenschaftliche Vorbereitungsveranstaltung zu Ihrem HP absolviert haben:

.....

Wie gut war die Veranstaltung aus Ihrer Sicht auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Wie gut konnten Sie diese Veranstaltung für Ihr HP nutzen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

Fachdidaktik

In welchem Ihrer beiden Fächer nahmen Sie an der fachdidaktischen Vorbereitungsveranstaltung teil?

.....

Name der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie diese Veranstaltung absolviert haben:

.....

Wie gut war die Veranstaltung aus Ihrer Sicht auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Wie gut konnten Sie diese Veranstaltung für Ihr HP nutzen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

Begleitende Veranstaltungen an der Universität

Erziehungswissenschaft

Namen der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie die erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltung absolviert haben?

.....

Wie gut war die Veranstaltung aus Ihrer Sicht auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Wie gut konnten Sie diese Veranstaltung für Ihr HP nutzen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Konnten Sie Ihre praktischen Erfahrungen im HP an Ihrer Schule in das Seminar einbringen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

.....

Fachdidaktik

In welchem Ihrer beiden Fächer nahmen Sie an der fachdidaktischen Begleitveranstaltung teil?

.....

Name der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie diese Veranstaltung absolviert haben

.....

Wie gut war die Veranstaltung aus Ihrer Sicht auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Wie gut konnten Sie diese Veranstaltung für Ihr HP nutzen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Konnten Sie Ihre praktischen Erfahrungen im HP an Ihrer Schule in das Seminar einbringen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

Wie erfuhren Sie Hilfe bei der Vorbereitung und Durchführung Ihrer Unterrichtseinheit in Ihrem anderen Fach?

.....

.....

Praxistagebuch

Wurde Ihr Praxistagebuch im Rahmen der Begleitveranstaltungen besprochen?

1 Ja 2 Nein

Ich war bei Abfassung unsicher, da keine klaren Anforderungen formuliert waren

1 eher ja 2 eher nein

Beispiele aus eigenem Unterricht wurden in den Veranstaltungen gemeinsam reflektiert

1 Ja 2 Nein

Zusammenarbeit mit Studierenden an meinem Schulstandort

An meiner Schule waren weitere Studierende im HP eingesetzt

1 Ja 2 Nein

Ich habe viel dadurch gelernt, dass ich nicht die/der einzige Studierende an meiner Schule war

- 1 eher ja 2 eher nein

Es war für mich entlastend, dass ich nicht die/der einzige Studierende an meiner Schule war

- 1 eher ja 2 eher nein

Eigentlich hat es keinen Unterschied gemacht, dass ich nicht die/der einzige Studierende an meiner Schule war

- 1 eher ja 2 eher nein

Auswirkungen des HP auf Ihre Berufsentscheidung

Wie hat sich Ihre Erfahrung im HP hinsichtlich Ihrer Berufsentscheidung ausgewirkt?

- 1 Das HP hat mich sicherer darin gemacht, dass ich die richtige Berufsentscheidung getroffen habe
- 2 Das HP hat hier nichts verändert
- 3 Das HP hat dazu beigetragen, dass ich meine Berufsentscheidung überprüfe

Reflexion von Stärken/Schwächen

Welche Ihrer Fähigkeiten sind Ihnen durch das HP deutlicher geworden?

.....
.....
.....

Welche Schwächen sind Ihnen durch das HP deutlicher geworden?

.....
.....
.....
.....

Erfahrungsbereiche im HP

Welche Bereiche Ihrer Schule haben Sie - **außer Unterricht** - im HP selbst praktisch (im Sinne eigener Teilnahme) kennen gelernt? (Mehrfachnennungen möglich)

- 1 Konferenzen
- 2 Elternabende
- 3 Lehrkraft-Eltern-Gespräche
- 4 Schulverwaltung
- 5 AGs
- 6 Schulleitung
- 7 Pausengestaltung
- 8 Klassenfahrt
- 9 Exkursionen, SchülerInnen-Praktika
- 10 Kontakte zum Stadtteil
- 11 Kontakte zu Betrieben
- 12 andere:

In welchem dieser Bereiche lag - **außer Unterricht** - der Schwerpunkt Ihrer praktischen Tätigkeit an der Schule?

Bitte die entsprechende Ziffer angeben:

Welche dieser Bereiche hätten Sie gerne umfassender kennen gelernt?

Bitte die entsprechenden Ziffern angeben:

Welcher dieser Bereiche hat Ihnen **am meisten Spaß** gemacht?

Bitte die entsprechende Ziffer angeben:

Welcher dieser Bereiche hat Ihnen **am wenigsten Spaß** gemacht?

Bitte die entsprechende Ziffer angeben:

Erfahrungen im Unterrichten

Welche Fächer - neben Ihren eigenen - haben Sie durch Hospitation kennengelernt?

.....

Welche Fächer haben Sie - neben Ihren eigenen - unterrichtet?

.....

Wie oft haben Sie Vertretungsunterricht gegeben?

1 gar nicht 2 bis 5 Std. 3 zw. 6 und 10 Std. 4 zw. 10 Std. und 20 Std. 5 mehr als 20 Std.

Haben Sie gerne Vertretungsunterricht gegeben?

eher ja eher nein

Haben Sie stundenweise gemeinsam mit Ihrem Mentor/einer anderen Lehrkraft unterrichtet (Co-teaching)?

1 gar nicht 2 manchmal 3 oft

Wenn manchmal/oft:

Hat Ihr Mentor diesen gemeinsamen Unterricht gemeinsam mit Ihnen vorbereitet?

1 eher ja 2 eher nein

Haben Sie sich zeitlich bei der Unterrichtsführung abgewechselt?

1 eher ja 2 eher nein

Haben Sie diese Unterrichtsform als Entlastung/ Bereicherung empfunden?

1 eher ja 2 eher nein

Haben Sie das Klassengespräch phasenweise gemeinsam geführt?

1 eher ja 2 eher nein

Ich habe gezielt versucht, verschiedene Unterrichtsformen kennenzulernen:

1 eher ja 2 eher nein

Welche Unterrichtsformen haben Sie kennengelernt?

1

2

3

4

Im Folgenden finden Sie eine Charakterisierung von Unterricht.

Unterricht A

Die meiste Zeit wird die Klasse als Ganzes unterrichtet. Der Lehrer lenkt den Unterricht fragend-entwickelnd; in der Regel gibt der Lehrer die Aufgabenstellung vor; es redet (abgesehen von Nebengesprächen) nur einer zur Zeit. Den größten Teil der Zeit redet der Lehrer. Daneben gibt es Phasen von Stillarbeit: hierbei arbeiten die SchülerInnen meistens individuell für sich anhand von vorgegebenen Materialien oder Arbeitsblättern und an den gleichen Aufgaben. Der Lehrer hilft in der Regel einzelnen SchülerInnen.

Unterricht B

Die SchülerInnen arbeiten die meiste Zeit in Gruppen und diskutieren ihre Erkenntnisse. Sie haben einen relativ großen Spielraum bei der Bestimmung der Aufgabe, an der sie arbeiten und suchen sich weitgehend selbständig das an Materialien zusammen, was sie für die Bearbeitung brauchen. Die Gruppen arbeiten an verschiedenen Aufgaben und treffen ihre eigene Wahl, mit wem sie zusammenarbeiten wollen, wie ihre Arbeit vorangeht und wie sie gezeigt werden soll. Sie helfen sich gegenseitig. Der Lehrer hilft sowohl individuell als auch der ganzen Gruppe.

Bitte überlegen Sie jetzt, wie Sie den Unterricht **ihres Mentors - im Ganzen gesehen** - charakterisieren würden.

Bitte nutzen Sie hierzu die unten angegebene Dimension und machen Sie durch ein Kreuz auf der Linie deutlich, ob der von Ihnen beobachtete Unterricht eher Typ A entsprach oder Typ B oder wo er zwischen diesen Polen angesiedelt war.

Unterricht A — — — — — — — — — — Unterricht B

Vorstellungen zu Unterricht

Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen danach ein, wie sehr Sie diesen zustimmen/diese ablehnen:

Unterrichten kann man nur im Ganzen lernen und nicht über Teilkompetenzen in Einzelschritten

1 stimmt genau 2 stimmt etwas 3 stimmt eher nicht 4 stimmt überhaupt nicht

Der Lehrer sollte darauf bedacht sein, seine Vorstellungen von Unterricht den SchülerInnen gegenüber durchzusetzen

1 stimmt genau 2 stimmt etwas 3 stimmt eher nicht 4 stimmt überhaupt nicht

Eine detaillierte Unterrichtsplanung ist sekundär, da man in der konkreten Situation doch immer anders reagieren muss

1 stimmt genau 2 stimmt etwas 3 stimmt eher nicht 4 stimmt überhaupt nicht

Unterrichtenkönnen ist aus Teilfähigkeiten zusammengesetzt, die man einzeln üben kann

1 stimmt genau 2 stimmt etwas 3 stimmt eher nicht 4 stimmt überhaupt nicht

Weniger Kontrolle der SchülerInnen durch den Lehrer fördert das Lernklima und die Eigenaktivität der SchülerInnen

1 stimmt genau 2 stimmt etwas 3 stimmt eher nicht 4 stimmt überhaupt nicht

Würden Sie eine solche Beratungsstelle nutzen, wenn Sie Fragen zu den genannten Bereichen hätten?

1 eher ja

2 eher nein

Raum für **Kommentare zu diesem Fragebogen** (sehr erwünscht!):

.....
.....
.....
.....

Gesprächsleitfaden für Befragung der schulischen MentorInnen zu Beginn der Pilotphase im Oktober 2000

(bitte handschriftlich stichpunktartig ausfüllen; für ergänzende Überlegungen bitte die Rückseite benutzen)

Hinweis - auch für die GesprächspartnerInnen: Die folgenden Namensangaben sind für uns nützlich, um die weiteren Erhebungen zu den Erfahrungen der Studierenden einzelnen Praxisfeldern in den Schulen besser zuordnen zu können; die Auswertung im Rahmen der Evaluation erfolgt anonymisiert.

Datum des Gesprächs:

Name der/s Lehrenden:

Name der/s MentorIn:

Schule:

1.

(als Gesprächseinstieg) Sie haben sich als MentorIn zur Verfügung gestellt - welche Motive haben Sie dazu bewogen? (Herausforderung, Abwechslung, Rückmeldung, Anregung, ...)

2.

Wie stellen Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt den Einsatz von Studierenden und ihre Betreuung durch Sie vor?

3.

Wo könnten Sie Studierende im Rahmen des HP konstruktiv einsetzen/betreuen? Wie konkret - Beispiele?

(In der Unterrichtsplanung/-gestaltung? Persönliche Bereitschaft zu / Verständnis von Coteaching? In der Pausengestaltung? Im Bereich Organisation der Schule? In der Betreuung der Lehrmittelsammlung? In der Schulverwaltung? Klassenfahrten? Exkursionen? Sonstiges?)

4.

Welche Erwartungen haben Sie an den Praktikanten / die Praktikantin?

5.

Welche Erwartungen haben Sie in Bezug auf ihre Betreuung des Praktikanten / der Praktikantin?

6.

Sehen Sie Probleme? Welche? (Z.B. Mehrbelastung?)

7.

Sehen Sie Vorteile? Welche? (Z.B. Entlastung?)

8.

Welche Bedingungen sind günstig für Ihre Aufgabe?

9.

Welche Bedingungen sind ungünstig?

10.

Inwiefern haben Sie die Neufassung der schulpraktischen Studien gelesen ?

Als Information über die Ziele des HP (Richtlinien für schulprakt. Studien): Das HP soll den Studierenden ermöglichen,

- a) das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen;
- b) Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen;
- c) sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Umgang mit SchülerInnen zu erfahren;
- d) in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis zu entwickeln;
- e) ihre Berufsentscheidung, Stufen- und Fächerwahl zu überprüfen.

Die Inhalte des HP beziehen sich auf vier Felder:

- A) Unterricht,
- B) Schulleben,
- C) Schulorganisation (Sekretariat, Konferenzen, Hausmeister, Schulentwicklung etc.),
- D) Kooperation (Stadtteil, andere Schulen, Elternschaft etc.)

10a)

Welche Ziele/Felder finden Sie wichtig/weniger wichtig? Bitte bilden Sie eine persönliche Prioritätenliste

- der **Ziele** und
- der **Felder** des Halbjahrespraktikums

(Ziffern bitte handschriftlich vor die o.g. Spiegelstriche schreiben).

10b)

Wie sehen Sie Ihre Rolle oder Funktion als MentorIn vor dem Hintergrund dieser Ziele?

10c)

Würden Sie die Ziele der Richtlinien für schulpraktische Studien um weitere Punkte erweitern wollen? Um welche?

11)

Was erwarten Sie von der Universität im Rahmen der Betreuung des HP?

Fragebogen zur Befragung der schulischen MentorInnen nach Ende der Pilotphase im April/Mai 2001

Name:

Schule:

Wie viel Zeitstunden waren Sie schätzungsweise im Durchschnitt mit der Betreuung des/der Studierenden in der Woche beschäftigt?

- eher weniger als 1 Stunde pro Woche
- etwa 1 Stunde pro Woche
- etwa 2 Stunden pro Woche
- zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche
- mehr als 4 Stunden pro Woche

Erhielten Sie Stundenentlastung?

Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche?

Über welchen Zeitraum?

Erhielten Sie einen finanziellen Ausgleich für Ihre Betreuungszeit?

Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche?

Über welchen Zeitraum?

Musste die Betreuung mehr zwischen „Tür und Angel“ stattfinden?

- eher ja
- eher nein

Gab es regelmäßig vereinbarte Arbeitsbesprechungen zwischen Ihnen und der/dem Studierenden?

- ja
- nein

In welchem Ausmaß waren die Studierenden befugt, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, Aufsicht zu führen und ggfs. Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen?

Wie haben die SchülerInnen den/die Studierende/n in bezug auf seine/ihre Rolle in der Schule gesehen (erinnern Sie sich an Bemerkungen oder Charakterisierungen durch die SchülerInnen?)

Wenn Sie über die gesamte Zeit des HP Bilanz ziehen: Wobei haben Sie die/den Studierende/n hauptsächlich unterstützen können? (Mehrfachnennung möglich)

Durch/bei:

- 1 Analyse von Schüler-Interaktionen
- 2 Analyse von Lernprozessen
- 3 Analyse von Unterrichtsstörungen
- 4 Hilfestellung bei der Planung eigener Unterrichtsversuche
- 5 Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche
- 6 zur Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial
- 7 Abstimmung des Unterrichts auf spezielle Lerngruppen
- 8 Beratung hinsichtlich ihrer/seiner persönlichen Beziehung zu Schülern
- 9 Hilfestellung beim Zeitmanagement beim Unterrichten

- 10 Beratung hinsichtlich der Möglichkeit von Binnendifferenzierung
 11 Hinweise zu ihrem/seinem Sprachverhalten im Unterricht
 12 Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben
 13 Hilfe beim Einsatz von Medien, bei Gestaltung des Tafelbildes
 14 Erörterung seiner/ihrer Gestik und Mimik im Unterricht
 15

Inwieweit änderte sich Ihre Betreuung der Studierenden (Übertragung von Aufgaben und Tätigkeiten), wenn Sie den Beginn des HP mit der Endphase vergleichen?

Was würden Sie - wenn Sie wieder eine/n HP-Studierende/n betreuen würden - anders machen?

Wie gut wurden Sie durch Ihr Kollegium unterstützt?

- Sehr gut gut eher schlecht sehr schlecht

Was war für Sie angenehm oder anregend an Ihrer Arbeit mit dem Halbjahrespraktikanten?

Wurden Sie durch die Tätigkeit des/der Studierenden auch entlastet?

- eher ja eher nein

Was war für Sie unangenehm, schwierig oder belastend an Ihrer Arbeit mit dem Halbjahrespraktikanten?

In den Richtlinien für „Schulpraktische Studien“ werden vier Erfahrungsfelder genannt: Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation“. Weiter heißt es: „3.2 Alle Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen“. Halten Sie die Realisierung dieser Vorgaben für realistisch?

- eher ja eher nein

Welche Bereiche hat der/die Studierende im HP kennengelernt?

- | | | |
|--------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| Unterricht | 1 <input type="checkbox"/> eher ja | 2 <input type="checkbox"/> eher nein |
| Schulleben | 1 <input type="checkbox"/> eher ja | 2 <input type="checkbox"/> eher nein |
| Organisation | 1 <input type="checkbox"/> eher ja | 2 <input type="checkbox"/> eher nein |
| Kooperation | 1 <input type="checkbox"/> eher ja | 2 <input type="checkbox"/> eher nein |

Wie wurde der/die von Ihnen betreute Praktikant/in von den SchülerInnen wahrgenommen?

- eher wie ein Praktikant eher wie ein „vollwertiger“ Lehrer eher wie ein Referendar

Wie zufrieden sind Sie mit dem Kontakt/der Unterstützung durch die Universität?

- Sehr zufrieden eher zufrieden eher unzufrieden sehr unzufrieden

Werden Sie sich in Zukunft wieder für die Betreuung eines/einer Praktikanten/in zur Verfügung stellen?

- eher ja eher nein

Ergänzende Bemerkungen:

Gesprächsleitfaden für Befragung der Schulleitungen zu Beginn der Pilotphase im Oktober 2000

(bitte handschriftlich stichpunktartig ausfüllen; für ergänzende Überlegungen bitte die Rückseite benutzen)
 Hinweis - auch für die GesprächspartnerInnen: Die folgenden Namensangaben sind für uns nützlich, um die weiteren Erhebungen zu den Erfahrungen der Studierenden einzelnen Praxisfeldern in den Schulen besser zuordnen zu können; die Auswertung im Rahmen der Evaluation erfolgt anonymisiert.

Datum des Gesprächs:

Name der/s Lehrenden:

Name der/s Schulleiterin/s:

Schule:

1.

(als Gesprächseinstieg) Sie haben sich bereit erklärt, PraktikantInnen an Ihrer Schule aufzunehmen - welche Motive haben Sie dazu bewogen?

2.

Welche Wünsche haben Sie zum Einsatz der PraktikantInnen?

3.

Was sagen Sie den MentorInnen?

4.

Sind Sie der Meinung, dass MentorInnen einer Entlastung bedürfen. Wenn ja - wieviele Stunden und inwiefern können sie eine Entlastung sicherstellen?

5.

Inwiefern unterstützt das Kollegium Ihre Entscheidung für die HalbjahrespraktikantInnen?

6.

Wie viele PraktikantInnen kann ihre Schule aufnehmen?
 (bitte Schülerzahl und Kollegiumsgröße mitnotieren)

7.

Was erwarten Sie in Bezug auf die Mitarbeit der PraktikantInnen an Ihrer Schule?
 (Unruhe, Probleme, Bereicherung, ...)

8.

Inwiefern haben Sie die Neufassung der schulpraktischen Studien gelesen?
 Als Information über die Ziele des HP (Richtlinien für schulprakt. Studien): Das HP soll den Studierenden ermöglichen,

- a) das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen;
- b) Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen;
- c) sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Umgang mit SchülerInnen zu erfahren;
- d) in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis zu entwickeln;

- e) ihre Berufsentscheidung, Stufen- und Fächerwahl zu überprüfen.

Die Inhalte des HP beziehen sich auf vier Felder:

- A) Unterricht,
- B) Schulleben,
- C) Schulorganisation (Sekretariat, Konferenzen, Hausmeister, Schulentwicklung etc.),
- D) Kooperation (Stadtteil, andere Schulen, Elternschaft etc.)

8 a)

Welche Ziele/Felder finden Sie wichtig/weniger wichtig? Bitte bilden Sie eine persönliche Prioritätenliste

- der **Ziele** und
- der **Felder** des Halbjahrespraktikums

(Ziffern bitte handschriftlich vor die o.g. Spiegelstriche schreiben).

8 b)

Wie sehen Sie Ihre Rolle oder Funktion als SchulleiterIn vor dem Hintergrund dieser Ziele?

8 c)

Würden Sie die Ziele der Richtlinien für schulpraktische Studien um weitere Punkte erweitern wollen? Um welche?

9)

Was erwarten Sie von der Universität im Rahmen der Betreuung des HP?

Arbeitsgruppe
STUDIENINTEGRIERTES HALBJAHRESSCHULPRAKTIKUM

**Universität
Bremen**

Universität Bremen, FB 1, Institut für Didaktik der Physik, Postfach 330440, NW1 PF 71, D - 28334 Bremen
Projektteam: Prof. Dr. Hannelore Schwedes, Prof. Dr. Rolf Oberliesen, Wissenschaftliche Begleitung Thomas
Ziemer, Dr. Bettina Hoeltje

An die
Schulleiter
der Schulen, an denen Studierende
im Rahmen der Pilotphase ihr
Halbjahrespraktikum absolviert haben

per Adresse:
Universität Bremen
FB 1
Institut für Didaktik der Physik
Postfach 330 440
NW1 PF 71
28334 Bremen

Datum und Zeichen
Ihres Schreibens

Geschäftszeichen

Datum
9.05.2001

Betr.: Befragung zur Pilotphase des Halbjahrespraktikums (HP)

Lieber Herr ,

in der Anlage finden Sie einen Fragebogen, den wir Sie herzlich bitten, entweder
handschriftlich oder digital auszufüllen und an uns zurück zu schicken (wir schicken Ihnen
gerne hierzu die entsprechende Word-Datei).

Bei dieser Gelegenheit möchten wir Ihnen danken für Ihre Bereitschaft, im Rahmen der
Pilotphase Studierende an Ihrer Schule aufzunehmen und mit der Universität bei der
Gestaltung und Evaluation des HP zusammenzuarbeiten.

Gerne stehen wir Ihnen - falls Sie dieses wünschen - für ein persönliches Gespräch zur
Verfügung und hoffen, dass Sie einverstanden sind, dass wir uns - falls wir noch Nachfragen
haben - noch einmal bei Ihnen melden.

mit freundlichen Grüßen
für das Projektteam

Kontakt/Rückfragen

Thomas Ziemer: Tel. 218-45 71, e-mail: tziemer@physik.uni-bremen.de;
Bettina Hoeltje: Tel. 218-45 71, e-mail: bhoeltje@physik.uni-bremen.de

Fragebogen zur Befragung der Schulleitungen nach Ende der Pilotphase im Oktober 2000

Name:

Schule:

Aus der Befragung vor der Pilotphase des Halbjahrespraktikums wurde deutlich, dass sich alle SchulleiterInnen von der Aufnahme von PraktikantInnen an der Schule eine *Bereicherung für die eigene Schule, u.a. für das Schulprofil* versprochen. Hat sich dieser Wunsch/diese Erwartung erfüllt?

- eher ja eher nein

Wenn ja, inwiefern?

.....

.....

Wenn nein, woran lag das?

.....

.....

In welchem Ausmaß waren Sie selbst schätzungsweise - auf die gesamte Dauer des Praktikums bezogen - mit der Betreuung der PraktikantInnen, Beratung der MentorInnen bzw. damit zusammenhängenden organisatorischen Tätigkeiten beschäftigt?
etwaStd.

Welcher Art war Ihr Kontakt zu den Studierenden? (zutreffendes bitte ankreuzen)

- ich habe ein Gespräch zu Beginn des Praktikums mit dem/der Studierenden geführt
 ich habe Beratungsgespräche im Verlauf des Praktikums mit ihm/ihr geführt
 ich habe bei ihren/seinen Unterrichtsversuchen hospitiert
 der/die PraktikantIn hat zeitweilig bei meiner Tätigkeit als Schulleitung hospitiert
 ich habe die Studierenden bei Konferenzen erlebt
 ich habe die Studierenden im Lehrerzimmer gesprochen
 ich habe ein Abschlussgespräch mit dem/der Studierenden geführt
 ich konnte sie/ihn selbst für sinnvolle Tätigkeiten einsetzen

Würden Sie es für sinnvoll halten, bei Ende des Praktikums dem/der Studierenden eine Art Zeugnis (vergleichbar etwa mit dem Schulgutachten für Referendare) auszustellen?

- eher ja eher nein

Erhielten die an Ihrer Schule mit der Betreuung der PraktikantInnen betrauten MentorInnen Stundenentlastung für diese Tätigkeit (bzw. werden sie eine solche erhalten)?

Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche? Std. pro Praktikant

über welchen Zeitraum?.....

Erhielten diese MentorInnen einen finanziellen Ausgleich für ihre Betreuungszeit (bzw. werden sie einen solchen erhalten)?

Wenn ja, für wie viele Stunden in der Woche? Std. pro Praktikant
über welchen Zeitraum?.....

In welchem Ausmaß wäre Ihrer Ansicht nach eine Entlastung/Vergütung pro betreutem Studierenden tatsächlich angemessen?

..... Stunden in der Woche?

In welchem Ausmaß waren die Studierenden befugt, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, Aufsicht zu führen und ggfs. Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen?

.....
.....
.....
.....

In der Befragung der Schulleitungen vor der Pilotphase wurden keine Befürchtungen in bezug auf eventuell zu erwartende Probleme geäußert. Wenn Sie so zurückblicken: Haben sich Probleme ergeben? (z.B. mangelnde Verbindlichkeit/Vorbereitung, Unruhe im Ablauf, unklare Rollen/Aufgabenbereiche, pädagogische Probleme etc.) Wenn ja, welcher Art?

.....
.....
.....
.....

Erwarten Sie ggfs. bei einem erneuten Durchgang Probleme? Wenn ja, welcher Art? Wie könnte man diese lösen bzw. vermeiden?

.....
.....
.....
.....

In den Richtlinien für „Schulpraktische Studien“ werden vier Erfahrungsfelder genannt: Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation“. Weiter heißt es: „3.2 Alle Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen“. Halten Sie die Realisierung dieser Vorgaben für realistisch?

1 eher ja 2 eher nein

Welche Bereiche hat der/die Studierende im HP kennengelernt?

Unterricht	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein
Schulleben	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein
Organisation	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein
Kooperation (Außenkontakte der Schule)	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein

Wie wurde der/die von Ihnen betreute Praktikant/in von den SchülerInnen wahrgenommen?

- kann ich -mangels eigener Anschauung - nicht beurteilen
 eher wie ein Praktikant
 eher wie ein „vollwertiger“ Lehrer
 eher wie ein Referendar

Welche Tätigkeiten der PraktikantInnen haben sich an Ihrer Schule als sinnvoll herausgestellt, welche stellten eine Überforderung dar?

.....

Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung der PraktikantInnen/der Schule durch die Universität?

- 1 Sehr zufrieden 2 eher zufrieden 3 eher unzufrieden 4 sehr unzufrieden

Was hätte in bezug auf die Unterstützung der PraktikantInnen/der Schule durch die Universität besser gemacht werden können?

.....

Würden Sie gerne in Zukunft wieder Praktikanten/innen an der Schule aufnehmen?

- 1 eher ja 2 eher nein

Werden sich an Ihrer Schule Lehrkräfte in Zukunft gerne für die Aufgabe als MentorIn für HP zur Verfügung stellen?

- 1 eher ja 2 eher nein

Ergänzende Bemerkungen:

.....

