Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 21 (1999)

Heft: 3

Artikel: Lernen im Praktikum

Autor: Hascher, Tina / Moser, Peter

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786137

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 01.10.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Lernen im Praktikum

Die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung

Tina Hascher & Peter Moser

Praktika stellen einen wesentlichen Teil in der Ausbildung von Lehrkräften dar. Das Ziel der vorliegenden Studie ist, die Lernprozesse und die relevanten Kontextfaktoren in den Praktika am Sekundarlehramt der Universität Bern zu untersuchen. Dazu wurden insgesamt 125 Studierende und 111 Praktikumsleitende schriftlich zu ihren Erfahrungen in den Praktika befragt. Im vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse zu folgenden Fragestellungen beschrieben: Welche Bedeutung haben die Praktikumsleitenden für die Lernprozesse der Studierenden? Welche Unterstützung bieten sie ihren Praktikantinnen und Praktikanten an?

Es zeigt sich, dass die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden von beiden Seiten als wichtig, gelungen und konstruktiv beurteilt wird. Die Studierenden erhalten in drei Bereichen vielfältige und hilfreiche Unterstützung: Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung, Feedback und Anregung zur Reflexion und soziale sowie emotionale Unterstützung bei der Nachbereitung des Unterrichts.

Unterrichtserfahrungen werden als ein sehr wichtiger Bereich der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern angesehen. Oftmals hört man – vor allem von den Studierenden – den Wunsch und die Forderung nach einer Verlängerung der Praktika (z.B. Fischer 1986; Fried 1998; Jäger & Milbach 1994; Rosenbusch 1988), so auch am Sekundarlehramt der Universität Bern. In retrospektiven Befragungen von ehemaligen Studierenden des Sekundarlehramts werden die Praktika als ein sehr bedeutungsvoller Ausbildungsteil bewertet, der unbedingt verlängert werden sollte.

Dies gab einen wesentlichen Anstoss für das Forschungsprojekt «Lernen im Praktikum», aus dem nachfolgend erste Ergebnisse vorgestellt werden. Das Projekt wird an der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik an

der Universität Bern durchgeführt und von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern finanziell unterstützt. Ziel des Projektes ist, aus der Sicht der Studierenden und der Praktikumslehrkräfte zu erfassen, was die angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Praktikum lernen und wie diese Lernprozesse unterstützt werden können.

Schwerpunkt der nachfolgenden Ausführungen ist die Frage, welche Rolle die Praxislehrpersonen für die Lernprozesse der Studierenden spielen. Im Beitrag wird zunächst die Bedeutung von Praktika dargestellt und ein Überblick über empirische Arbeiten zum Einfluss der Praxislehrkraft gegeben. In einem zweiten Schritt werden die Fragestellung abgeleitet und das Untersuchungsdesign beschrieben. Danach werden ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Studie dargestellt. Abschliessend werden die Ergebnisse und die Notwendigkeit weiterer Analysen und Forschungsprojekte diskutiert.

1. Praktika in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und umstritten

In verschiedenen Ausbildungskonzepten gibt es unterschiedliche Formen von Praxiskontakten, die Lehramtsstudierende absolvieren: z.B. Unterrichtsmitschau, Fallarbeiten, Hospitationen bei Lehrkräften, Microteaching, Praktika während der Grundausbildung (im Block oder als wöchentliche Kontakte). Der Wert von Praktika wird als sehr hoch eingeschätzt und ist vielfältig: Praktika ermöglichen Unterrichtserfahrungen, dienen der Eignungsabklärung, unterstützen die Sozialisation in den Lehrberuf, fördern die Entwicklung der Studierenden, bieten ein geschütztes Experimentierfeld, ermöglichen die Einsicht in neue Perspektiven und fördern die Studienmotivation (z.B. Bommes et al. 1995; Brouwer & ten Brinke 1995a,b; Fischer 1986; Jäger & Milbach 1995; Watts 1987). Dementsprechend gibt es eine grosse Heterogenität unter den Studien, die das Unterrichten Lernen (in der anglo-amerikanischen Literatur «learning to teach») untersuchen. Im Überblick können zwei Hauptansätze zu Lernprozessen durch schulpraktische Erfahrungen unterschieden werden (vgl. dazu Carter 1990; Fried 1998):

a) Studien zur Veränderung des Verhaltens von (angehenden) Lehrpersonen und zur Entwicklung der beruflichen Kompetenzen (z.B. Kramis 1991; Roth 1981; Steinhorst 1985).
b) Studien zu Einstellungen, Meinungen und zum Wissen von (angehenden) Lehrpersonen und zu den Veränderungen von persönlichen Haltungen und des Wissens (z.B. Shulman 1986).

Die Ergebnisse der Studien zur berufspraktischen Ausbildung hinterlassen ein widersprüchliches Bild. Manche Forschungsarbeiten bestätigen, dass Praktika die Entwicklung der Studierenden fördern. Brouwer & ten Brincke (1996b) beschreiben Praktika als förderlich für die folgenden Aspekte der Unterrichtskompetenz: Organisation des Lernens, Aufbau von Wissen, Phasierung der Lek-

tionen, Einsatz von Medien, Einsatz verschiedener Arbeitsformen, Evaluation der Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern, Umgang mit den Kindern und Jugendlichen und Reflexion des Unterrichts. In einer Studie von Alexander et al. (1992) beschrieben Studierende relevante Situationen und Aspekte ihres Lernens während eines Praktikums. Auch hier liessen sich Erfolge beim Unterrichtsmanagement und beim Begleiten von Lernprozessen demonstrieren. Jones & Vesilind (1996) untersuchten anhand von Mind Maps, wie sich die didaktischen Konzepte der Studierenden im Verlauf des Praktikums verändern. Es zeigte sich, dass sich die Konzepte zu den Begriffen Flexibilität und Unterrichtsplanung erweitern und ausdifferenzieren.

In etlichen Studien jedoch lassen sich keine oder nur sehr geringe Lernprozesse nachweisen. Zeichner & Tabachnick (1985) konnten zeigen, dass sich die Einstellungen von Junglehrerinnen und Junglehrern während des Praktikums kaum verändern. Dies betraf die Rolle der Lehrperson, das Wissen und das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern. In eine ähnliche Richtung weisen die Ausführungen und Ergebnisse von Lortie (1975), Zeichner & Grant (1981) und Griffin (1989), in denen die Wirkung von Unterrichtserfahrungen kritisch in Frage gestellt wird. Ein wenig positives Bild der Bedeutung von Praktika zeichnen z.B. auch die Ergebnisse von Williamson & Campbell (1978) und Jones (1982). Diese Forscher berichten über negative Effekte des Praktikums auf die Studierenden: Die Praktikantinnen und Praktikanten legten zunehmend mehr Wert auf Kontrolle über die Schülerinnen und Schüler, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen wurden ihnen weniger wichtig und ihre Einstellungen zu den Schülerinnen und Schülern und zum Unterricht verschlechterten sich im Laufe des Praktikums.

Neben diesen widersprüchlichen Ergebnissen gibt es eine weitere Schwierigkeit, wenn man die empirische Forschungslage interpretieren und Schlüsse für die berufspraktische Ausbildung ziehen möchte: Oftmals ist es nicht möglich, die erhaltenen Ergebnisse zu vergleichen oder gar zu generalisieren (vgl. Zeichner 1987). Einerseits sind die Studien grösstenteils Einzelfallstudien (oder zumindest nur mit sehr kleinen Stichproben durchgeführt worden), der bestehende Kontext ist nicht beschrieben oder der Kontext ist sehr spezifisch auf die jeweiligen Ausbildungsstrukturen bezogen. Andererseits zeigt sich, dass Praktika hochkomplexe Lernsituationen sind (Zeichner 1987) und dass Unterrichten bzw. Unterrichten Lernen in einem hohen Masse individuell geprägt ist (Alexander et al. 1992). Dies macht es erforderlich, die Frage nach den Lernprozessen im Praktikum aufzugreifen und zu untersuchen, was und wie Studierende im Praktikum lernen (vgl. auch Brouwer & ten Brinke 1995a; Fried 1998; Guyton & McIntyre 1990; Zeichner 1987): «What is needed, ..., are frameworks that focus more explicitly on what is learned and that specify more fully how that knowledge is acquired.» (Carter 1990: 295).

2. Die Rolle der Praktikumslehrkräfte

Die Meinung, dass die Schule der beste Ausbildungsplatz für angehende Lehrpersonen ist und dass amtierende Lehrkräfte die geeignetsten Ausbildenden sind, ist international weit verbreitet und die Basis vieler Ausbildungskonzepte. Wie Hodkinson & Hodkinson 1999 schreiben:

> «The assumptions ... are that the best place to train a teacher is in school, and that the best people to do the training are teachers.» (1999: 274).

Der Einfluss der Praktikumsleitenden (in englischen Texten: cooperating teachers) auf die Einstellungen und das Verhalten von Praktikantinnen und Praktikanten wird dabei sehr betont und war auch empirisch jahrelang unbestritten (vgl. Boydell 1991; Watts 1987): Die Beobachtung einer erfahrenen Lehrkraft unterstützt den Lernprozess (vgl. Borko & Mayfield 1995). Die Praxislehrpersonen fördern die berufliche Sozialisation der Studierenden und den Erwerb beruflicher Kompetenzen (vgl. Griffin 1986). Die Zusammenarbeit mit der Lehrperson, ihr Beitrag zur Reflexion des Unterrichts der Studierenden ist zentral (z.B. Clarke 1995):

> «For many years studies have been demonstrating that cooperating teachers exert a great deal of influence on teacher education students» (Zeichner 1987: 108).

Dies ist nicht nur die Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder, sondern auch der Studierenden, die nach Howard (1987 in Alexander et al. 1992: 59) folgende Meinung vertreten:
«if it works for other teachers, use it» und «if it works, keep it».
Es gibt aber zunehmend kritische Stimmen, welche den generell positiven Einfluss der Praxislehrkraft in Frage stellen und dessen Funktion differenzieren und konkretisieren möchten. Diese kritischen Anmerkungen lassen sich in fünf Bereiche gliedern:

(1) Verschiedene Studien belegen, dass Praktikumsleitende keinen oder nur einen bedingten Einfluss auf die Studierenden ausüben (z.B. Boscher & Prescott 1978). Zudem wird wiederholt darauf hingewiesen, dass sich Studierende und Lehrpersonen im Praktikum gegenseitig beeinflussen.
(2) Der Einfluss der Praxislehrkraft ist abhängig von der Qualität der Betreuung (vgl. z.B. Guyton & McIntyre 1990; Rosenbusch 1988). Unterschiede ergeben sich z.B. durch die Art der Rückmeldung zu den Unterrichtserfahrungen der Studierenenden (vgl. Zimpher et al. 1980), durch das Rollenverständnis der Betreuenden (Borko & Mayfield 1995) und durch den Handlungsspielraum, den die Lehrpersonen den Studierenden gewähren (Tabachnick et al. 1979-1980).
(3) Die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrkräften verläuft nicht immer problemlos. Vielmehr sind unterschiedliche Erwartungen ein häufiges und schwerwiegendes Problem für angehende und erfahrene Lehrkräfte (z.B. Campbell & Williamson 1973).

(4) Vor allem ältere Studien haben darauf aufmerksam gemacht, dass neben der Praxislehrkraft die Schule und die Schülerinnen und Schüler für den Lernprozess der Studierenden bedeutungsvoll sind bzw. als Mediatorvariablen wirken (vgl. Zeichner 1987).
(5) Neuere Studien betonen die Bedeutung der Kooperation zwischen Praktikumsleitenden, Ausbilderinnen und Ausbildern an der Universität und Studierenden (z.B. Borko & Mayfield 1995).

Neben den dargestellten empirischen Ergebnissen muss ein weiterer Kritikpunkt angeführt werden: Bisher ist zu wenig bekannt darüber, auf welche Art und Weise die Studierenden von den Praxislehrkräften lernen können. Theoretische Ausführungen diesbezüglich sind wenig explizit. Meist thematisieren sie Kombinationen von unterschiedlichen Lernkonzeptionen: Learning by doing, Modell-Lernen, Lernen durch Diskrepanzerfahrungen, durch kognitive Dissonanzen und anhand von Feedback. Dies sei nachfolgend anhand von drei Beispielen illustriert:

- Hodkinson & Hodkinson (1999) gehen davon aus, dass der Lernprozess des Unterrichtens oftmals als eine Kombination aus Modell-Lernen und Learning by doing verstanden wird. Diese Vorstellung entspricht folgender Originalaussage einer Studentin in der Untersuchung von Borko & Mayfield (1995: 512): «The only way I have learned to teach is by going into the classroom, watching people teach, and student teaching.» Studierende können folglich durch die Beobachtung des Unterrichts der Praxislehrkraft lernen, wie man unterrichten sollte bzw. nicht sollte. Die Bedingungen des Modell-Lernens, wie z.B. Identifikation mit dem Modell bzw. eine gute Beziehung zum Modell, Handlungsunsicherheit der Lernenden und Handlungserfolg des Modells müssen dabei gegeben sein.
- Wenn Unterrichtende gemeinsam über Unterricht sprechen und ihn z.B. gemeinsam beobachten oder vorbereiten, dann ergeben sich nicht selten Diskrepanzen. So können Studierende und Lehrkräfte unterschiedliche Vorstellungen von einem guten Unterricht haben. Diskrepanzerfahrungen (Strike & Posner 1984 in Jones & Vesilind 1996) und kognitive Dissonanzen (Mahan & Mayfield 1978 in Griffin 1986) können dazu führen, dass die Studierenden die Einstellungen der Praxislehrkräfte übernehmen. Eine Voraussetzung dafür scheint zu sein, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer und die Studierenden gut verstehen und dass die Differenzen zwischen ihnen gemässigt sind. Die bestehenden Diskrepanzen können auch im Sinne entwicklungspsychologischer Theorien als eine Herausforderung durch andere und damit als ein wichtiger Lernanstoss verstanden werden (vgl. Burden 1986).
- Das Feedback von erfahrenen Lehrpersonen und die Reflexion der Studierenden mit Unterstützung dieser Lehrpersonen sind ebenfalls zentrale Komponenten (Schön 1983). Boydell (1991) hält fest, dass Erwachsene vor allem durch geleitete Reflexion lernen, die auf erlebten Erfahrungen beruhen. Joyce & Showers (1980) erstellten einen Review über 200 Weiterbildungskurse, um die Wirkung von Weiterbildungen zu erfassen. Aus ihren Analysen abgeleitet, ergaben sich fünf zentrale Komponenten für den Lernerfolg: (1) Prä-

sentation des Themas, (2) Modellierung oder Demonstration, (3) Praxiserfahrungen, (4) strukturiertes Feedback und (5) Begleitung und Unterstützung bei der Anwendung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl theoretisch als auch empirisch noch zu wenig über die Rolle der Praktikumsleitenden für die Studierenden bekannt ist. Praxislehrkräfte können eine zentrale Bedeutung für das Lernen der Studierenden im Praktikum einnehmen. Dass sie dies tun, wird von Institutionen der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erwartet und vorausgesetzt. Lassen sich diese Erwartungen bestätigen?

3. Fragestellungen

Ausgehend von den sehr heterogenen empirischen Ergebnissen sollen im Projekt «Lernen im Praktikum» folgende drei Fragen beantwortet werden:

1. Was lässt sich über die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Praktikumsleitenden und den Studierenden aussagen?
2. Wie nehmen Studierende und Praktikumsleitende die Bedeutung der Praxislehrkräfte für die Lernprozesse der Studierenden wahr, auch im Vergleich zu anderen Kontextfaktoren (z.B. im Vergleich zur Bedeutung der Schülerinnen und Schüler)?
3. Auf welche Art und Weise und in welchen Bereichen unterstützen die Praktikumsleitenden die Lernprozesse der Studierenden?

4. Methode

Struktur der Praktika: Die Praktika in der Sekundarlehrerinnen- und Sekundarlehrerausbildung an der Universität Bern sind so strukturiert, dass alle Studierenden mit einer maturitären Vorbildung zu drei verschiedenen Zeitpunkten längere schulpraktische Erfahrungen sammeln. Am Ende des ersten Semesters absolvieren die Studierenden ein ca. vier- bis sechswöchiges Einführungspraktikum, in dem 4 Lektionen Hospitium, 6 Lektionen kooperativer Unterricht und 18 Lektionen selbständiger Unterricht verlangt werden. Der Umfang des eigenen Unterrichts darf in diesem Praktikum zwei Lektionen pro Tag noch nicht überschreiten. Zielsetzung dieser ersten Berufserfahrung ist, die persönliche Eignung als Lehrkraft zu klären und grundlegende didaktische und methodische Kenntnisse anwenden zu können. Nach vier Semestern Studiendauer findet das Zwischenpraktikum mit dem Auftrag statt, 6 Lektionen zu hospitieren, 42 Lektionen vor allem im Hauptfach (Deutsch bzw. Mathematik) selbständig zu unterrichten und 10 Stunden ausserunterrichtliche Pflichten im Schulalltag kennenzulernen. Hier wird von den Studierenden bereits erwartet, dass sie ihren

Unterricht über einen längeren Zeitraum von ca. drei Wochen planen, durchführen und auswerten. Am Ende der Ausbildung wird das Schlusspraktikum in zwei Teilen zu je drei Wochen Unterrichtspraxis durchgeführt. Im Teil 1 während des 7. Semesters hospitieren die Studierenden 6 Lektionen und unterrichten insgesamt 48 Lektionen selbständig. Teil 2 findet an der gleichen Schule mit den gleichen Klassen statt und beinhaltet 4 Lektionen Hospitium und 66 Lektionen Unterricht. Im Schlusspraktikum sollen die Studierenden in allen ihren Studienfächern den Unterricht über mehrere Wochen halten und Einblick in die Aufgaben einer Klassenlehrkraft gewinnen.

Datenerhebung: Die in diesem Artikel dargestellten Daten stammen aus den schriftlichen Befragungen, die im Einführungspraktikum im Februar/März 1999 und im Teil 1 des Schlusspraktikums in den Monaten Januar/Februar 1999 durchgeführt wurden. Die Praktikantinnen und Praktikanten wurden zweimal und die Praktikumsleitenden einmal schriftlich befragt. Den ersten Fragebogen mit 17 Fragen, von denen die meisten mehrere Items umfassten, beantworteten die Studierenden ungefähr drei Wochen vor dem Praktikum. Inhaltlich umfassen die Fragen neben biographischen Angaben die Themen Selbstwert, Aspekte der Persönlichkeit, Berufsmotivation und Einstellungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern.

Am Ende des Praktikums erhielten die Studierenden und die Praktikumsleitenden einen zweiten, längeren Fragebogen mit 47 beziehungsweise 27 Fragebereichen. Die Studierenden sollten ein zweites Mal zu ihrem Selbstwert, ihrer Persönlichkeit und ihren Einstellungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern Auskunft geben. Die für Praktikumsleitende und Studierende gemeinsamen Fragen betrafen hauptsächlich die Lerninhalte und Lernprozesse, mit welchen sich die Studierenden während des Praktikums beschäftigt hatten. Ebenso wurde nach der Zufriedenheit mit dem Praktikum, der Berufseignung, dem schulischen Kontext und der Unterstützung durch die Ausbildungsstätte gefragt. Ein weiterer Teil der Fragen bezog sich explizit auf die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden.

Stichprobe: Es wurde eine Vollerhebung bei allen Studierenden mit maturitärer Vorbildung im Einführungs- und Schlusspraktikum vorgenommen. Ebenso wurden jeweils alle Praktikumsleiterinnen und -leiter in die Untersuchung einbezogen. Die Beteiligung lag zum ersten Befragungszeitpunkt vor dem Praktikum mit 93% der 135 Studierenden sehr hoch. Zum zweiten Zeitpunkt am Ende des Praktikums nahmen erwartungsgemäss weniger Studierende teil (81%), wobei der Rücklauf immer noch als sehr gut bezeichnet werden kann. Von den Praktikumsleitenden sandten insgesamt 84% den Fragebogen zurück. Tabelle 1 stellt für beide Praktika die Verteilung des Alters, des Geschlechts und der Studienrichtung für die Studierenden sowie des Alters und des Geschlechts der Praktikumsleitenden dar.

Zwei Befunde sollen hier im speziellen kommentiert werden. Es fällt auf, dass die beiden Jahrgänge des ersten und vierten Studienjahres unterschiedlich gross sind. Das Sekundarlehramt hat seit 1997 einen massiven Anstieg der Studierendenzahlen von rund 50% erlebt (SLA 1998). Das zweite bemerkenswerte Resultat zeigt sich bei der Geschlechterverteilung der Praktikumsleitenden. Die

	Studierende					Praktikumsleitende			
	Alter	Geschlecht		Studienrichtung		Total [1]	Alter [2]	Geschlecht		Total
Praktikum	(M in Jahren)	Männl. N / %	Weibl. N / %	Phil hist N / %	Phil nat N / %	N / %	(M in Jahren)	Männl. N / %	Weibl. N / %	N / %
EP	21.5 sd 2.0	36 44%	46 56%	45 54%	38 46%	82 100%	42.5	58 81%	14 19%	72 100%
SP	25.5 sd 3.2	25 58%	18 42%	14 34%	27 66%	43 100%	43.5	35 90%	4 10%	39 100%
Total	23 sd 3.1	61 49%	64 51%	51 46%	60 54%	125 100%	43	93 84%	18 16%	111 100%

Legende:
EP = Einführungspraktikum, SP = Schlusspraktikum, N = Anzahl Personen, M = Mittelwert, sd = Standardabweichung

[1] Das Total bezieht sich auf die Zahlen beim Geschlecht der Studierenden, da vereinzelte Angaben bei der Studienrichtung und beim Geschlecht fehlen.

[2] Die Frage nach dem Alter der Praktikumsleitenden war so gestellt, dass eine Alterskategorie mit einer Spanne von fünf Jahren angekreuzt werden musste. Eine genaue Bestimmung des Durchschnittsalters ist aus diesem Grund nicht möglich.

Tabelle 1: Angaben zur Stichprobe (Alter, Geschlecht der Studierenden und Praktikumsleitenden sowie Studienrichtung der Studierenden getrennt nach Einführungs- und Schlusspraktikum)

Frauen sind mit 19% im Einführungspraktikum und mit 10% im Schlusspraktikum stark untervertreten. Dies dürfte einerseits damit zusammenhängen, dass auf der Sekundarstufe im Kanton Bern nur insgesamt 39% der Lehrkräfte Frauen sind (Olgiati 1998). Andererseits arbeiten Sekundarlehrerinnen vermutlich häufiger Teilzeit als ihre männlichen Kollegen, was die organisatorische Durchführung eines Praktikums erheblich erschwert.

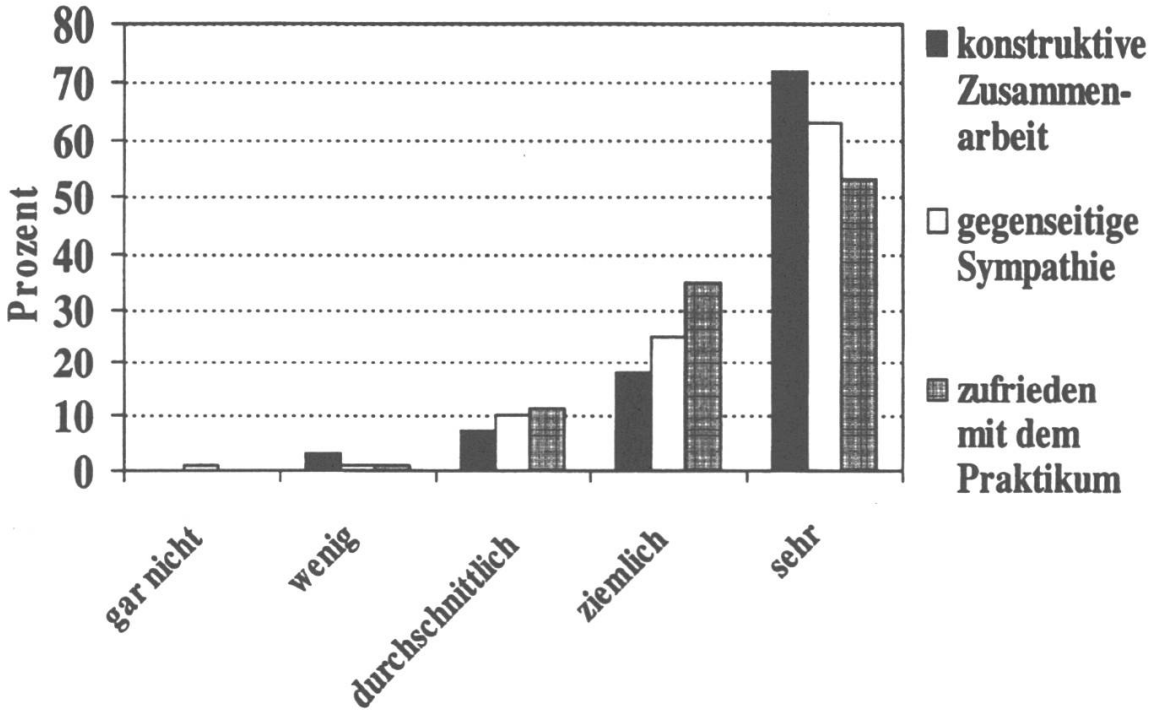
5. Ergebnisse

5.1 Wie haben die Studierenden und ihre betreuenden Lehrkräfte das Praktikum und die Zusammenarbeit erlebt?

Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass die soziale Ebene eine wesentliche Bedingung für den Einfluss der Praxislehrkraft und für das Lernen der Studierenden ist (z.B. Griffin 1986). Gegenseitige Sympathie und eine gute Zusammenarbeit müssen folglich gewährleistet sein, will man die Lernprozesse im Praktikum erfassen. In einem ersten Schritt wurde deshalb die Qualität der Sozialbeziehungen zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden überprüft. Dafür wurden die Studierenden und die Praktikumsleitenden nach der Qualität der Zusammenarbeit und nach der gegenseitigen Sympathie befragt. Die Antworthäufigkeiten der zwei Gruppen gleichen sich sehr: Fasst man die beiden Antwortkategorien ziemlich (4) und sehr (5) zusammen, schätzen rund 90% der Studierenden und Praktikumsleitenden ihre Zusammenarbeit als durchaus konstruktiv ein. Ebenfalls finden Studierende und Praktikumsleitende sich gegenseitig sympathisch (Stud: 88%, PL: 91%). Dementsprechend sind sowohl die Studierenden als auch die Praktikumsleitenden mit dem Praktikum ziemlich bis sehr zufrieden (siehe exemplarisch Abbildung 1).

Es bestehen aber auch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Praktikumsarten und zwischen den Einschätzungen der Studierenden und Praktikumsleitenden (siehe Tabelle 2): Die Studierenden im Einführungspraktikum finden ihre Praktikumsleitenden sympathischer als die Studierenden im Schlusspraktikum (M_{EP}=4.8; M_{SP}=4.2; Z=–3.04; p<.02) und sind zufriedener mit ihrem Praktikum (M_{EP}=4.6; M_{SP}=4.1; Z=–3.41; p<.001). Ein solcher Unterschied findet sich bei den Praktikumsleitenden hingegen nicht. Vergleicht man die Studierenden mit ihren jeweiligen Praktikumsleitenden, so zeigt sich, dass die Studierenden im Schlusspraktikum weniger zufrieden mit dem Praktikum sind als ihre Praktikumsleitenden (M_{PL}=4.6; M_{Stud}=4.1; t=–2.76; df=26; p<.01). Diese Unterschiede könnten darauf zurückzuführen sein, dass sich die Studierenden im Schlusspraktikum durch die höheren Anforderungen auch grösseren Belastungen ausgesetzt fühlen und sich dies in der geringeren Zufriedenheit spiegelt. Oder anders formuliert: Die Praktikantinnen und Praktikanten im Einführungspraktikum fühlen sich den Anforderungen unter fachkundiger Betreuung gut gewachsen. Einen weitereren Hin-

Abb. 1: Zusammenarbeit, Sympathie und Zufriedenheit aus der Sicht der Studierenden



weis für eine solche Interpretation der Ergebnisse findet man, wenn man die Einschätzung der Eignung für den Lehrberuf betrachtet. Die Studierenden im Schlusspraktikum sind von ihrer Eignung für den Lehrberuf signifikant weniger überzeugt als die Studierenden im Einführungspraktikum (M_{EP}=4.6; M_{SP}=4.1; Z=–3.16; p<.002). Hingegen schätzen die Praktikumsleitenden die Berufseignung der Studierenden im Einführungspraktikum signifikant niedriger ein, als diese es selbst tun (M_{PL}=4.1; M_{Stud}=4.6; t=2.47; df=49; p<.017). Dies könnte auf eine idealistische Sichtweise der Erstsemestrigen hinweisen, wie sie aus der Literatur zum Thema Praxisschock (Dann et al. 1981; Cloetta & Hedinger 1981) bekannt ist.

Trotz der bestehenden Unterschiede ergaben sich generell sehr hohe Werte bezüglich Zusammenarbeit, Sympathie und Zufriedenheit. Damit kann davon ausgegangen werden, dass eine zentrale Grundvoraussetzung für die Lernprozesse im Praktikum gegeben ist, da mit nur wenigen Ausnahmen sowohl gegenseitige Sympathie als auch gute Zusammenarbeit und Zufriedenheit mit dem Praktikum vorherrschen.

		Studierende		Mann-Whitney U-Test [1]		Praktikums-leitende		T-Test (paired sample) [2]		
	Praktikum	M	sd	Z	p	M	sd	t	df	p
Konstruktive Zusammenarbeit	EP	4.8	.74			4.6	.71			
	SP	4.4	.89			4.6	.61			
Gegenseitige Sympathie	EP	4.8	.77			4.6	.62			
	SP	4.2	.84	-3.04	.002	4.5	.68			
Zufriedenheit mit dem Praktikum	EP	4.6	.63			4.4	.84			
	SP	4.1	.78	-3.41	.001	4.6	1.09	-2.76	26	.010
Eignungsein-schätzung	EP	4.6	.82			4.1	.80	2.47	49	.017
	SP	4.1	.74	-3.16	.002	4.3	1.17			

Legende:
EP=Einführungspraktikum, SP=Schlusspraktikum, M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, df= Freiheitsgrade

[1] Mittelwertsvergleich zwischen EP und SP: Wegen inhomogenen Varianzen und ungleicher Stichprobengrösse der beiden Praktikumsgruppen bei den Studierenden wurde anstelle eines T-Tests das robustere Verfahren des U-Tests nach Mann-Whitney verwendet.

[2] Mittelwertsvergleich zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden

Tabelle 2: Qualität der Zusammenarbeit, gegenseitige Sympathie, Zufriedenheit mit dem Praktikum, Eignung für den Lehrberuf (Einzelitems mit fünfstufiger Likertskala; 1=gar nicht konstruktiv, sympathisch, zufrieden, geeignet; 5=sehr konstruktiv, sympathisch, zufrieden, geeignet)

5.2 *Wie wichtig ist die Praktikumsleiterin oder der Praktikumsleiter für den Lernprozess der Studierenden?*

Auf die Frage «Was hat Sie in diesem Praktikum zum Lernen angeregt» sollten die Studierenden bei acht Lernquellen die Häufigkeit der Anregungen (fünfstufige Likert-Skala von «sehr selten» = 1 bis «sehr oft» = 5) angeben. Die Antworten sind in Tabelle 3 zusammengestellt. An erster Stelle werden die Praktikumsleitenden als Inspiration für Lernprozesse von den Studierenden genannt. Gleich an zweiter Stelle folgt das eigene Forschen und Experimentieren und als drittes die Rückmeldungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Alle «Hauptakteure» sind oft bis sehr oft Auslöser für die Lernprozesse. Dies mag nicht sonderlich erstaunen. Interessant erscheint hier aber, dass die Studierenden sich mehr aktiv forschend und experimentierend erleben als durch Unzufriedenheit und Frustration geleitet. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass die Schülerinnen und Schüler für die Lernprozesse der Studierenden eine ernst zu nehmende Bedeutung besitzen. In der neueren englischsprachigen Literatur zum Thema «learning to teach» werden die Schülerinnen und Schüler gänzlich vernachlässigt, und es ist jeweils nur die Rede von der Triade student – cooperating teacher – university teacher (z.B. Borko & Mayfield 1995; Griffin 1989).

Weniger häufig werden Lernprozesse durch folgende vier Quellen initiiert: Der Austausch mit Studienkolleginnen und -kollegen, eigene Unzufriedenheit oder Frustration, die Rückmeldungen der Betreuenden vom Sekundarlehramt und die Kenntnisse aus der Grundausbildung. Die Ergebnisse für den Austausch mit Studienkolleginnen und -kollegen sowie für die Betreuenden vom Sekundarlehramt liegen in der Struktur der Praktika begründet. Alle Studierenden absolvieren ihr Praktikum einzeln, wodurch Kontakte zu Mitstudierenden nur beschränkt möglich sind. Ebenso erhalten die Studierenden in der Regel nur einmal Besuch einer Dozentin oder eines Dozenten vom Sekundarlehramt. Dies begrenzt den Umfang von möglichen Rückmeldungen erheblich. Das Ergebnis, dass die Studierenden im Durchschnitt nur «manchmal» durch Kenntnisse aus der Grundausbildung in ihrem Lernen angeregt werden, ist aus der Literatur zum Theorie-Praxis-Problem hinlänglich bekannt (Radtke 1996).

Vergleicht man die Einschätzungen der beiden Studierendengruppen miteinander, so findet man folgenden signifikanten Unterschied: Die Studierenden im Schlusspraktikum konnten mehr aus den Rückmeldungen der Betreuenden des Sekundarlehramts lernen als die Studentinnen und Studenten im Einführungspraktikum (M_{EP}=2.7; M_{SP}=3.3; Z=–2.48, p<.013).

Weitere Unterschiede liessen sich statistisch nicht nachweisen. Daraus lässt sich schliessen, dass die Studierenden schon im ersten Praktikum in der Lage sind, die Rückmeldungen der beteiligten Personen aufzunehmen und für ihre Lernprozesse zu nutzen. Eine weiterführende Frage wäre in diesem Zusammenhang, ob die Rückmeldungen in den verschiedenen Praktika auch qualitativ gleich aufgenommen werden.

Schätzen die Praktikumsleitenden die Lernquellen der Studierenden gleich ein? Die Mittelwerte der Studierenden und Praktikumsleitenden wurden für das Einführungs- und Schlusspraktikum getrennt miteinander verglichen (siehe

		Studierende		Praktikums-leitende		T-test (paired sample)		
	Praktikum	M	sd	M	sd	t	df	p
Rückmeldungen oder Verhalten der Praktikumsleiterin / des Praktikumsleiters	EP	4.5	.64	4.3	.64	2.19	49	.033
	SP	4.4	.95	4.3	.75			
Eigenes Forschen und Experimentieren	EP	3.9	.94	3.4	.90	2.12	40	.040
	SP	3.9	.78	3.7	.82			
Rückmeldungen oder Verhalten der Schüler/innen	EP	3.6	.95	3.4	.86			
	SP	3.8	.90	3.5	.88			
Rückmeldungen der Betreuerin / des Betreuers vom SLA	EP	2.7	1.14	3.2	1.02	-2.95	37	.005
	SP	3.3	.93	3.5	1.17			
Kenntnisse aus der Grundausbildung (Lehrmittel, Bücher, schriftliche Notizen)	EP	2.8	1.12	3.0	.89			
	SP	3.0	1.13	3.4	1.01			
Eigene Unzufriedenheit oder Frustration	EP	3.0	1.41	2.6	1.17			
	SP	3.0	1.03	2.7	1.10	2.30	24	.031
Austausch mit Studienkolleginnen und Kollegen	EP	2.6	1.14	a)	a)	a)		a)
	SP	2.9	1.14					

Legende:
EP=Einführungspraktikum, SP=Schlusspraktikum, M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, df=Freiheitsgrade
a) Dieses Item fehlte im Fragebogen der Praktikumsleitenden, weil es für sie kaum möglich ist, dies zu beurteilen.

Tabelle 3: Was hat die Studierenden in diesem Praktikum zum Lernen angeregt? (Einzelitems mit fünfstufiger Likertskala; 1=sehr selten; 5=sehr oft)

Tabelle 3). Im Einführungspraktikum findet man drei signifikante Unterschiede: Die Praktikumsleitenden unterschätzen die Häufigkeit, mit der sie selbst Lernprozesse in Gang gebracht haben (M_{Stud}=4.5; M_{PL}=4.3; t=2.19, df=49; p<.033). Ebenso unterschätzen sie, wie häufig die Studierenden durch eigenes Forschen und Experimentieren lernen (M_{Stud}=3.9; M_{PL}=3.5; t=2.12, df=40; p<.040). Hingegen bewerten sie den Einfluss der Betreuenden vom Sekundarlehramt höher, als es die Studierenden tun (M_{Stud}=2.6; M_{PL}=3.2; t=–2.95, df=37; p<.005). Im Schlusspraktikum besteht nur ein signifikanter Unterschied: Die Praktikumsleitenden stufen die Häufigkeit der Lernprozesse, die aus einer Unzufriedenheit der Studierenden heraus entstehen, niedriger ein als die Studierenden (M_{Stud}=3.2; M_{PL}=2.7; t=2.30, df=24; p<.031). Die Urteile der Studierenden stimmen mit denen der Praktikumslehrkräfte im Schlusspraktikum folglich stärker überein als im Einführungspraktikum. Generell kann festgehalten werden, dass von allen Studierenden und allen Praktikumsleitenden die Rolle der Praxislehrkraft für die Stimulation von Lernprozessen als sehr zentral eingestuft wird.

5.3 Wie haben die Praktikumsleitenden die Studierenden in ihrer Arbeit unterstützt?

Die Frage, wie häufig verschiedene Arten von Unterstützung in der Praktikumsbetreuung zum Tragen kamen (13 Items, siehe Tabellen 4 und 5), wurde sowohl den Studierenden als auch den Praktikumsleitenden gestellt. Zusätzlich mussten die Studierenden einschätzen, wie hilfreich sie diese Unterstützung erlebten, und die Praktikumsleitenden sollten angeben, wie gut die Praktikantin oder der Praktikant die Unterstützung annehmen konnte. Die Akzeptanz und der Nutzen der angebotenen Unterstützung wurden erfragt, weil Häufigkeitseinschätzungen noch nichts über deren Qualität aussagen. Käme es bei den Studierenden zu Widerstand gegen die Hilfe ihrer Praktikumsleitenden, hätte die Unterstützung ihren Zweck verfehlt. Bei allen 13 Formen der Unterstützung zeigte sich aber, dass deren Akzeptanz bei den Studierenden in hohem Masse vorhanden war (Mittelwerte zwischen M_{PL}=4.3 und M_{PL}=4.8). Betrachtet man die Einschätzungen der Studierenden, wie nützlich sie die Unterstützung der Praktikumsleitenden erlebt haben, werden die meisten Unterstützungsformen auch als ziemlich bis sehr hilfreich eingestuft.

Die verschiedenen Arten von Unterstützung lassen sich inhaltlich in drei Gruppen gliedern[1]. Fünf Items beziehen sich auf die konkrete Unterrichtsplanung sowie –vorbereitung, im Folgenden vorbereitende Unterstützung genannt. Vier Items betreffen die kognitive Seite der Unterrichtsbesprechung (nachfolgend feedbackorientierte Unterstützung genannt) und weitere vier Items thematisieren die sozio-emotionale Unterstützung durch die Praktikumsleitenden. Die Ergebnisse werden im Folgenden nach dieser Einteilung dargestellt. Zuerst werden jeweils die Resultate aus dem Einführungspraktikum, als zweites diejenigen aus dem Schlusspraktikum und zuletzt der Vergleich zwischen den beiden Praktika beschrieben.

5.3.1 Vorbereitende Unterstützung

Der Bereich vorbereitende Unterstützung setzt sich aus folgenden fünf Items zusammen: Vorinformationen mitteilen, Material und Unterlagen zur Verfügung stellen, bei Planungsarbeiten beraten, die Grobplanung besprechen sowie klare Abmachungen treffen (siehe Tabelle 4). Im Einführungspraktikum stellen die Praktikumsleitenden den Studierenden ziemlich bis sehr oft Material zur Verfügung und teilen die wichtigen Vorinformationen mit. Ziemlich oft werden auch klärende Abmachungen getroffen; am wenigsten häufig wird bei Planungsarbeiten beraten. Die Studierenden erleben alle vier Unterstützungsformen im Durchschnitt als hilfreich. Vergleicht man die Antworten der Praktikumsleitenden mit den Studierenden im Einführungspraktikum, so findet man keine signifikanten Unterschiede.

Im Schlusspraktikum zeigt sich ein leicht verschobenes Bild. Am häufigsten wird hier aus der Sicht der Studierenden darauf geachtet, dass Vorinformationen gegeben werden und klare Abmachungen bestehen. Deutlich weniger oft wird die Grobplanung besprochen oder bei Planungsarbeiten beraten. Die vier vorbereitenden Unterstützungsformen werden als mittelmässig bis ziemlich hilfreich eingestuft. Vergleicht man für das Schlusspraktikum die Einschätzungen der Studierenden mit denen der Praktikumsleitenden, ergeben sich ausser beim Item «Besprechung der Grobplanung» keine signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit der Unterstützung. Das heisst, die Praktikumsleitenden schätzen die geleistete Unterstützung ähnlich ein wie die Studierenden – mit der Ausnahme, dass die Praktikumsleitenden deutlich häufiger das Gefühl haben, die Grobplanung besprochen zu haben (M_{PL}=3.8; M_{Stud}=2.8; t=–2.91; df=26; p<.007)[2].

Die Einschätzungen der Studierenden bezüglich der Häufigkeit der vorbereitenden Unterstützung unterscheiden sich signifikant nach Art des absolvierten Praktikums. Liegen die Antworten im Einführungspraktikum noch zwischen oft und sehr oft, sinken die Einschätzungen im Schlusspraktikum ab. Das bedeutet, dass die Studierenden im Einführungspraktikum häufiger relevante Vorinformationen erhalten (M_{EP}=4.2; M_{SP}=3.8; t=2.24; df=109; p<.029), mit Material und Unterlagen eingedeckt (M_{EP}=4.3; M_{SP}=3.4; t=4.38; df=109; p<.000) und bei Planungsarbeiten beraten werden (M_{EP}=3.6; M_{SP}=2.8; t=3.15; df=109; p<.002) als dies im Schlusspraktikum der Fall ist. Der gleichen Ansicht sind die Praktikumsleitenden: Sie geben an, die Studierenden im Einführungspraktikum häufiger bei der Unterrichtsvorbereitung zu unterstützen als im Schlusspraktikum. Ebenfalls wird der Nutzen aller Unterstützungsformen von den Studierenden im Einführungspraktikum als signifikant höher bewertet als im Schlusspraktikum. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Praktikumsleitenden ihre Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung differenzieren und sie den jeweiligen Vorkenntnissen der Praktikantinnen und Praktikanten anpassen.

		Studierende (Häufigkeit)		Studierende (Nutzen)		Praktikumsleitende (Häufigkeit)	
Vorbereitende Unterstützung							
Der Praktikumsleiter / die Praktikumsleiterin hat ...	**Praktikum**	M	sd	M	sd	M	sd
Alle wichtigen Vorinformationen mitgeteilt	EP	4.2	.73	4.3	.75	4.3	.78
	SP	3.8	1.10	3.8	1.10	4.1	.84
Material und Unterlagen zur Verfügung gestellt	EP	4.3	1.00	4.5	.75	4.4	.75
	SP	3.4	1.06	3.6	1.08	3.8	1.06
Bei Planungsarbeiten beraten	EP	3.6	1.29	4.1	1.04	4.0	.78
	SP	2.8	1.10	3.7	1.12	3.2	1.15
Meine Grobplanung besprochen	EP	a)		a)		a)	
	SP	2.7	1.25	3.1	1.30	3.8	1.13
Klare und sinnvolle Abmachungen mit mir getroffen (z.B. über das Vorlegen von Unterrichtspräparationen)	EP	3.9	1.22	4.1	1.05	3.9	.92
	SP	3.6	1.19	3.4	1.11	3.9	1.20
Feedbackgeleitete Unterstützung							
Unterrichtsbeobachtungen mitgeteilt	EP	4.6	.67	4.6	.62	4.7	.50
	SP	4.5	.86	4.5	.89	4.5	.56
Fragen gestellt, die mich zum Nachdenken angeregt haben	EP	3.4	.96	3.8	1.04	3.8	.67
	SP	3.2	.96	3.8	1.14	3.7	.78
Ungünstiges Verhalten von mir thematisiert, Fehler aufgezeigt, Schwächen benannt	EP	4.2	.80	4.7	.69	4.1	.88
	SP	4.3	.96	4.5	.76	4.3	.72
Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt	EP	4.3	.75	4.7	.75	4.4	.66
	SP	4.3	1.04	4.4	.86	4.5	.60

Legende:
EP=Einführungspraktikum, SP=Schlusspraktikum, M=Mittelwert, sd=Standardabweichung
a) Dieses Item fehlte im Fragebogen für das Einführungspraktikum, weil von den Studierenden noch keine Grobplanung verlangt wird.

Tabelle 4: Vorbereitende und feedbackgeleitete Unterstützung durch die Praktikumsleitenden (Häufigkeit und Nutzen der Unterstützung; Einzelitems mit fünfstufiger Likertskala; 1=sehr selten, gar nicht hilfreich; 5=sehr oft, sehr hilfreich)

		Studierende (Häufigkeit)		Studierende (Nutzen)		Praktikums-leitende (Häufigkeit)	
Der Praktikumsleiter / die Praktikumsleiterin hat ...	**Praktikum**	M	sd	M	sd	M	sd
Erfolge sichtbar gemacht, Stärken gelobt	EP	4.4	.71	4.6	.64	4.6	.53
	SP	4.2	.82	4.2	.93	4.5	.55
Das emotionale Verarbeiten von Misserfolgen unterstützt (Mut gemacht, getröstet, Situationen interpretiert)	EP	3.2	1.20	3.7	1.15	3.8	1.23
	SP	3.3	1.10	3.6	1.14	3.9	1.02
Freiraum für eigene Erfahrungen ermöglicht	EP	4.4	.81	4.5	.73	4.0	.83
	SP	4.3	.81	4.3	.83	4.4	.59
Von eigenen Unterrichtsbeispielen und Lernerfahrungen erzählt	EP	3.6	.93	3.9	1.08	4.1	.86
	SP	3.9	1.00	3.9	1.06	4.4	.86

Legende:
EP=Einführungspraktikum, SP=Schlusspraktikum, M=Mittelwert, sd=Standardabweichung

Tabelle 5: Sozio-emotionale Unterstützung durch die Praktikumsleitenden (Häufigkeit und Nutzen der Unterstützung; Einzelitems mit fünfstufiger Likertskala; 1=sehr selten, gar nicht hilfreich; 5=sehr oft, sehr hilfreich)

5.3.2 Feedbackgeleitete Unterstützung

Die feedbackgeleitete Unterstützung umfasst die folgenden vier Items: Unterrichtsbeobachtungen mitteilen, anregende Fragen stellen, Fehler und Schwächen thematisieren und Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen. Die meisten Ergebnisse sind identisch für das Einführungs- und das Schlusspraktikum, d.h. weitgehend unabhängig von der Art des Praktikums und der Perspektive der Beurteilenden. Sie werden deshalb gemeinsam beschrieben. Die Studierenden und ihre Praktikumsleitenden sind sich einig: Feedback zum Unterricht wird insgesamt sehr oft gegeben. Ebenfalls werden häufig Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt und Fehler thematisiert. Die Studierenden schätzen auch den Nutzen dieser Unterstützungsformen als hoch ein. Am wenigsten oft stellen die Praktikumsleitenden Fragen, die zum Denken anregen. Dies ist zudem das einzige Item, bei dem sich die Antworten der Praktikumsleitenden signifikant von denjenigen der Studierenden unterscheiden. Die Praktikumsleitenden sind der Meinung, dass sie den Studierenden häufiger Fragen gestellt haben (M_{PL}=3.7; M_{Stud}=3.3; t=–2.96; df=48; p<.005). Zudem stufen die Studierenden den Nutzen dieser Unterstützungsform geringer ein als bei den anderen drei feedbackgeleiteten Formen.

5.3.3 Sozio-emotionale Unterstützung

Der sozio-emotionale Unterstützungsbereich beinhaltet drei verschiedene Aspekte: Zwei Items thematisieren die angebotene emotionale Unterstützung, ein Item die Vorbildfunktion der Praktikumsleitenden und ein Item den gewährten Handlungsspielraum (vgl. Tabelle 5). Im Einführungspraktikum sind die Studierenden der Ansicht, dass sie häufig gelobt werden und viel Freiraum erhalten. Recht häufig erzählen die Praxislehrkräfte von eigenen Lernerfahrungen. Nur manchmal bieten sie Hilfe bei Misserfolgen an. Unklar bleibt beim letzten Item allerdings, ob dies aus Mangel an Misserfolgen geschieht oder ob die Praktikumsleitenden eher zurückhaltend Trost spenden. Betrachtet man die Bewertungen des Nutzens durch die Studierenden, ergibt sich die gleiche Reihenfolge wie bei den Häufigkeiten.

Die Einschätzung der Studierenden im Einführungspraktikum unterscheiden sich in zwei Aspekten von denjenigen ihrer Praktikumsleitenden. Die Praktikumsleitenden sind der Meinung, dass sie signifikant häufiger von eigenen Lernerfahrungen erzählen, als dies aus der Sicht der Studierenden der Fall ist (M_{PL}=4.1; M_{Stud}=3.5; t=–3.88; df=51; p<.000). Hingegen geben die Praktikumsleitenden an, weniger Freiraum zu gewähren, als es die Studierenden sehen (M_{PL}=4.0; M_{Stud}=4.3; t=2.02; df=49; p<.049). Es bleibt anzumerken, dass beim Item «Freiraum gewähren» die Werte der Praktikumsleitenden erstmals unter denen der Studierenden liegen.

Im Schlusspraktikum geben die Studierenden an, dass sie häufig Freiraum für eigene Erfahrungen haben, viel gelobt werden und Lernerfahrungen der Praktikumsleitenden erzählt bekommen. Wie im Einführungspraktikum erhalten die Studierenden im Schlusspraktikum am wenigsten emotionale Unterstützung bei Misserfolgen. Auch hier findet man die gleiche Reihenfolge der durch-

schnittlichen Antworten für den Nutzen wie für die Häufigkeit der sozio-emotionalen Unterstützungsformen.

Vergleicht man die Einschätzungen der Häufigkeit der Unterstützung zwischen den Studierenden und den Praktikumsleitenden im Schlusspraktikum, ergeben sich zwei Unterschiede – beide im emotionalen Bereich. Die Praktikumsleitenden geben an, häufiger zu loben (M_{PL}=4.5; M_{Stud}=4.1; t=–2.46; df=28; p<.020) und zu trösten (M_{PL}=3.9; M_{Stud}=3.2; t=–2.40; df=26; p<.024), als dies die Studierenden erwähnen.

Stellt man die Mittelwerte des Einführungspraktikums denjenigen des Schlusspraktikums gegenüber, gibt es nur zwei signifikante Unterschiede. Der erste Unterschied wird bei den Studierenden deutlich: Die Studierenden im Einführungspraktikum schätzen die positive Verstärkung bei Erfolgen als signifikant hilfreicher ein als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen im Schlusspraktikum (M_{EP}=4.6; M_{SP}=4.2; Z=–1.96; p<.050). Der zweite Unterschied resultiert aus dem Vergleich der Praktikumsleitenden in den unterschiedlichen Praktika: Die Praxislehrkräfte gewähren den Studierenden im Schlusspraktikum erwartungsgemäss mehr Freiraum, als sie dies im Einführungspraktikum tun (M_{EP}=4.0; M_{SP}=4.4; t=–3.00; df=106; p<.003). Interessant ist in diesem Zusammenhang sicher, dass die Studierenden im Einführungs- wie im Schlusspraktikum ähnlich viel Freiraum wahrnehmen und diesen als hilfreich beurteilen. Diese Diskrepanz zwischen den Studierenden und den Praktikumsleitenden lässt sich vermutlich so erklären, dass die Wahrnehmung von Freiraum sehr subjektiv ist und die befragten Praktikumsleitenden einen anderen Massstab ansetzen als die Studierenden. Da die Studierenden in beiden Praktika mit den gewährten Freiheiten im Durchschnitt zufrieden sind, scheint es den Praktikumsleitenden gelungen zu sein, das richtige Mass zwischen Vorgaben und Freiraum gefunden zu haben.

5.3.4 Zusammenfassung

Fasst man die Ergebnisse zur vorbereitenden, feedbackgeleiteten und sozio-emotionalen Unterstützung zusammen, so zeigt sich:

- Insgesamt gesehen bieten die Praktikumsleitenden den Studierenden viel Hilfe und Betreuung an.
- Die Studierenden ihrerseits beurteilen die Unterstützung durch die Praxislehrkräfte meist als hilfreich.
- Einige Male kommt es zu Unterschieden zwischen den Einschätzungen der Studierenden und der Praktikumsleitenden: Die Praktikumsleitenden glauben, ihre Praktikantinnen und Praktikanten häufiger zu unterstützen, als dies die Studierenden wahrnehmen.
- Unterschiede zwischen dem Einführungs- und Schlusspraktikum zeigen sich am deutlichsten im Bereich der vorbereitenden Unterstützung. Diese Hilfeleistung scheint von den Vorerfahrungen der Studierenden und den Zielen des Praktikums abzuhängen: Im Einführungspraktikum leisten die Praxislehrkräfte mehr Betreuung bei der Unterrichtsplanung als im Schlusspraktikum.

6. Diskussion und Ausblick

In Instituten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird davon ausgegangen, dass Praktika eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung der Berufskompetenz von angehenden Lehrerinnen und Lehrern haben. Welche Kompetenzen die Studierenden in den Praktika erwerben und wie sie dies tun, ist bisher – vor allem in der Schweiz – noch nicht systematisch untersucht worden. Die bestehenden Studien zu dieser Thematik, vorwiegend aus dem anglo-amerikanischen Raum, geben zwar viele Anregungen, lassen aber nur selten generalisierbare Aussagen und konkrete Schlüsse zu, da die Ergebnisse sehr spezifisch und die Strukturen der Praktika zum Teil sehr unterschiedlich sind.

Ziel des hier vorgestellten Forschungsprojektes ist, die Lernprozesse der Studierenden im Praktikum zu erfassen, Aussagen über die Lernkontexte in unterschiedlichen Praktika und über die Bedeutung verschiedener Lernfaktoren zu machen. Im vorliegenden Beitrag wurde die Rolle der Praktikumsleitenden im Lernprozess der Studierenden fokussiert, da diese umstritten ist. Die Ergebnisse der Studie widerlegen die Aussagen, nach denen die Praktikumsleitenden nur eine geringe Bedeutung für das Lernen der Studierenden im Praktikum haben sollen. Die befragten Studierenden beurteilten die Zusammenarbeit mit ihren Praxislehrkräften als wichtig, gelungen und konstruktiv. Die Begleitung von Lernprozessen durch die Lehrerinnen und Lehrer konnte für folgende drei Bereiche nachgewiesen werden: Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung, Feedback und Anregung zur Reflexion sowie soziale beziehungsweise emotionale Unterstützung bei der Nachbereitung von Unterricht. Die Aussagen der befragten Lehrkräfte bestätigen diese Ergebnisse. Die Interaktionen mit erfahrenen Lehrkräften werden folglich neben den Eigenerfahrungen und den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler als zentral für die Entwicklung der Unterrichtskompetenzen eingeschätzt.

Wie bereits erwähnt, wurden im Projekt «Lernen im Praktikum» neben der Bedeutung der Praxislehrkräfte auch Variablen zur Person, zu den Lerninhalten und den Lernkontexten erhoben. In weiteren Auswertungen können damit einerseits die Lernprozesse in den verschiedenen Praktika differenziert dargestellt werden, andererseits können die Auswirkungen der Lernerfahrungen auf die Einstellungen und die Persönlichkeit der Studierenden analysiert werden. Zudem sollen die Bedingungen geklärt werden, unter denen Lernprozesse im Praktikum stattfinden. Diese Bedingungen sind unter der Perspektive der Person-Umwelt-Interaktion zu sehen und machen eine Analyse des ganzen Kontexts eines Praktikums notwendig (vgl. Brouwer & ten Brincke 1996b).

Wenn diese Auswertungen vorliegen, dann können Schlussfolgerungen für die Konzeption und die zeitliche Gestaltung von berufspraktischen Anteilen in der Ausbildung von Lehrkräften gezogen werden. Folgende zwei Fragen sollen beantwortet werden: Wie können die Ziele und Anforderungen für die verschiedenen Praktika adäquat definiert werden? Wie lange sollen die Studierenden Gelegenheit erhalten, den Schulalltag in der Praxis zu erfahren? Es gibt Hinweise darauf, dass eine Zunahme an Praktikumserfahrungen nicht zwingend zu

besserem Unterricht führen muss. Covert & Clifton (1983) konnten zeigen, dass Studierende, die ein 20-wöchiges Praktikum absolviert hatten, einen niedrigeren Selbstwert und eine niedrigere Unterrichtsmotivation hatten als Studierende nach einem 3-wöchigen Praktikum. Es ist anzunehmen, dass dies den Unterricht der Studierenden negativ beeinflusst hat. Eine Verlängerung der Praktika scheint also auch negative Effekte haben zu können.

Anmerkungen

1 Diese Einteilung ergab sich in einer explorativen Faktorenanalyse der Häufigkeitseinschätzungen der Studierenden. Weil sich die drei resultierenden Faktoren in einer weiteren Faktorenanalyse der Antworten der Praktikumsleitenden nur teilweise bestätigen liessen, wurde zwar die inhaltlich logische Einteilung aus der Analyse 1 übernommen. Hingegen wurde darauf verzichtet, die einzelnen Items in Skalen zusammenzufassen.

2 Bei allen Vergleichen zwischen den Studierenden und den Praktikumsleitenden wurden t-Tests für abhängige Stichproben berechnet. Hierbei reduzierte sich das N im Einführungspraktikum um ca. einen Drittel, weil ein Teil der Fragebogen anonym eingereicht worden war und somit nicht alle Studierenden ihren Praktikumsleitenden zugeordnet werden konnten. Dies wirkt sich auch auf die Höhe der Mittelwerte aus. In Tabelle 4 sind die Mittelwerte für das gesamte N der Befragten angegeben. Im Text hingegen findet man die Mittelwerte, die bei den statistischen Tests errechnet werden.

Literatur

Alexander, D., Muir, D., & Chant, D. (1992). Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education, 8*(1), 59–68.

Bommes, M., Radtke, F.-O., & Webers, H.-E. (1995). *Gutachten schulpraktische Studien.*(Publiziert im Internet: http://www.zfl.uni-bielefeld.de/hwebers/spsfm.html). Bielefeld: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Zentrum für Lehrerbildung.

Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education, 11*(5), 501–518.

Boscher, F., & Prescott, D.R. (1978). Do cooperating teachers influence the educational philosophy of student teachers? *Journal of Teacher Education, 29*, 57–61.

Boydell, D. (1991). Issues in teaching practice supervision research: A review of the literature. In L.G. Katz & J.D. Raths (Eds.), *Advances in teacher education.* (Vol. 4, pp. 137–154). Norwood, New Jersey: Ablex.

Brouwer, N., & ten Brinke, S. (1995a). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (I). *Empirische Pädagogik, 9*(1), 3–31.

Brouwer, N., & ten Brinke, S. (1995b). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). *Empirische Pädagogik, 9*(3), 289–330.

Burden, P.R. (1986). Teacher development: Implications for teacher education. In J.D. Raths & L.G. Katz (Eds.), *Advances in teacher education.* (Vol. 2, pp. 185–219). Norwood, New Jersey: Ablex.

Campbell, L.P., & Williamson, J.A. (1973). Practical problems in the student teacher – cooperative teacher relationships. *Education*, *94*, 168–169.
Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In R.W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291–310). New York: MacMillan.
Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, *11*(3), 243–261.
Fischer, A.v. (1986). Neure Untersuchungen zu Berufs- und Studienmotivation, Studienschicksal und Ausbildungserfolg von Lehramtsstudenten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*, *20*(4), 195–216.
Fried, L. (1998). Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. *Empirische Pädagogik*, *12*(1), 49–90.
Griffin, G.A. (1986). Issues in student teaching: A review. In J.D. Raths & L.G. Katz (Eds.), *Advances in teacher education.* (Vol. 2, pp. 239–273). Norwood, New Jersey: Ablex.
Griffin, G.A. (1989). A descriptive study of student teaching. *The Elementary School Journal*, *89*(3), 343–364.
Guyton, E., & McIntyre, D.J. (1990). Student teaching and school experience. In R.W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514–534). New York: MacMillan.
Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. *Teaching and Teacher Education*, *15*(3), 273–285.
Jäger, R.S., & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, *8*(2), 199–234.
Jones, D. (1982). The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. *High School Journal*, *65*(7), 220–225.
Jones, M.G., & Vesilind, E.M. (1996). Putting practice into theory: Changes in the organization of preservice teachers' pedagogical knowledge. *American Educational Research Journal*, *33*(1), 91–117.
Joyce, B.R., & Showers, B. (1980). Improving in-service training: The message of research. *Educational Leadership*, *37*, 379–385.
Kramis, J. (1991). Quellen des Wisens über guten Unterricht und deren Stärken und Schwächen. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, *13*(1), 55–82.
Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study.* Chicago & London: University of Chicago Press.
Olgiati, M. (1998). *Lehrkräfte 1996/97.* Bern: Bundesamt für Statistik.
Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können - Grundlagen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung.* Opladen: Leske & Budrich.
Rosenbusch, H.S., Sacher, W., & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen.* Frankfurt am Main: Lang.
Roth, J.H.W. (1981). Veränderungen berufsrelevanter Einstellungen von Lehrerstudenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *28*, 344–350.
Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.
Shulman, L.S. (1986). Those who unterstand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(7), 4–14.
SLA (1998). *Intro – Informationsbroschüre 1998/99.* Bern: Universität Bern, Sekundarlehramt.
Steinhorst, H. (1985). Effektivität praxisnaher Ausbildung von Grundschullehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *32*, 271–278.
Tabachnick, B., Popkewitz, T., & Zeichner, K. (1979-1980). Teacher education and professional perspectives of student teachers. *Interchange on Educational Policy*, *10*(4), 12–29.

Watts, D. (1987). Student teaching. In M. Haberman & J.M. Backus (Eds.), *Advances in teacher education.* (Vol. 3, pp. 151–167). Norwood, New Jersey: Ablex.
Williamson, J., & Campbell, L. (1978). The student teaching experience results in greater emphasis in pupil control. *Southern Journal of Educational Research, 12*(1), 1–6.
Zeichner, K.M. (1987). The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. In M. Haberman & J.M. Backus (Eds.), *Advances in teacher education.* (Vol. 3, pp. 94–117). Norwood, New Jersey: Ablex.
Zeichner, K.M., & Grant, C. (1981). Biography and social structure in the socialiation of student teachers. *Journal of Education for Teaching, 1*, 298–314.
Zeichner, K.M., & Tabachnick, B.R. (1985). Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching, 11*, 1–25.
Zimpher, N., deVoss, G., & Nott, D. (1980). A closer look at university student teacher supervision. *Journal of Teacher Education, 31*(4), 11–15.

Apprendre à enseigner dans les stages
Le rôle des enseignants-formateurs

Résumé

Acquérir une expérience d'enseignement est une part essentielle de la formation des enseignants. La présente étude vise à repérer les processus d'apprentissage majeurs et les facteurs contextuels essentiels qui contribuent à l'appropriation d'une expérience d'enseignement. 125 étudiants et 111 enseignants-formateurs du secondaire ont répondu à un questionnaire portant sur leurs expériences de stages du ´Sekundarlehramt´ de l'Université de Berne (département germanophone qui prépare au brevet d'enseignement secondaire). Les résultats sont discutés à partir des questions suivantes: quel est le rôle des enseignants-formateurs dans le processus d'apprentissage des étudiants futurs enseignants? Quelles sont les formes d'aides proposées?

Les résultats montrent que la qualité de la collaboration entre étudiants et formateurs est un facteur important: une collaboration satisfaisante et constructive pour les deux partenaires est essentielle à la réussite du stage. Trois aspects contribuent à une aide diversifiée et efficace: 1. l'aide pour préparer les cours, 2. la discussion et l'aide à une réflexion critique de l'expérience, 3. l'accompagnement affectif dans l'évaluation de l'expérience d'enseignement.

L'apprendimento nell'ambito del tirocinio. Il ruolo del responsabile di tirocinio nella formazione pratica.

Riassunto

Il tirocinio è una componente essenziale nella formazione degli insegnanti. L'obiettivo dello studio presentato in questo contributo era l'analisi dei processi di apprendimento e dei fattori contestuali determinanti nei tirocinii della formazione degli insegnanti della scuola secondaria dell'università di Berna. A 125 studenti e 111 responsabili di tirocinio è stato sottoposto un questionario riguardante le loro esperienze. Nell'articolo si affrontano in particolare i seguenti interrogativi: che importanza hanno i responsabili di tirocinio per i processi di apprendimento degli studenti? Che sostegno offrono i responsabili agli studenti? Dai risultati emerge che la collaborazione tra studenti e rasponsabili viene giudicata importante e costruttiva da entrambi le parti. Gli studenti affermano di ottenere un sostegno valido e differenziato in tre ambiti: aiuto nella preparazione delle lezioni, indicazioni utili per la riflessione critica dell'insegnamento svolto e un sostegno emotivo nella rielaborazione delle esperienze.

Learning in the Practicum
The Role of Cooperating Teachers

Summary

Student teaching is an essential part in teacher education. The aim of this study is to identify the main learning processes and the relevant contextual factors of the student teaching experience. 125 student teachers and 111 cooperating teachers of the secondary teacher training program at the university of Berne answered a questionnaire about their practicum. This article presents the findings to the following two questions: What is the importance of the cooperating teachers for the learning processes of the student teachers? What kind of support and help do the cooperating teachers offer their student teachers?

The results of the study show that both student and cooperating teachers estimate their cooperation. They agree that it is important, satisfying and constructive. The student teachers also get a lot of support in three different domains: 1. help in lesson planning and preparation of teaching, 2. feedback and guidance in reflection and 3. socio-emotional support in the evaluation of the teaching experience.