



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„(Ein)übung macht den Meister!“

Erfahrungen Lehramtsstudierender in den schulpraktischen Studien und
die Rolle der Mentorenbegleitung.

verfasst von / submitted by

Magdalena Schmidt, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich versichere, dass die abgegebene Version jener im Uploadtool entspricht.“

Ort, Datum

Unterschrift

Zusammenfassung

Studierende können es kaum erwarten, ihren gewählten Beruf in den schulpraktischen Studien zum ersten Mal auszuüben. Sie sehen Praktika als die zentrale Erfahrung für ihre Professionalisierung an, wobei die Theorie aus den universitären Lehrveranstaltungen in den Hintergrund tritt bzw. als weniger wertvoll angesehen wird. Es steht außer Frage, dass Praxiserfahrungen wesentlich zu Professionalisierungsprozessen beitragen, gesetzt den Fall sie werden in Verbindung zur Theorie analysiert und reflektiert. Dafür sind wissenschaftsbasierte Besprechungen der Studierenden mit Mentorinnen und Mentoren unabdinglich.

Bereits im Titel dieser Masterarbeit wird davon ausgegangen, dass die Gefahr einer unreflektierten Einübung in die Praxis besteht. In dieser Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten Studierende des Lehramts in ihren schulpraktischen Studien haben, an der Universität erworbenes Wissen anzuwenden und Unterrichtswirklichkeit kennen und verstehen zu lernen. Zudem wird die Frage bearbeitet, wie fruchtbar die Lehramtsstudierenden die Mentorenbegleitung in diesem Zusammenhang erfahren. Das subjektive Erleben der schulischen Praxis von Lehramtsstudierenden wird anhand von Interviews vor und nach dem ersten Fachpraktikum untersucht und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. So wird deutlich, mit welchen Erwartungen Studierende in das Praktikum eintreten und welche Erfahrungen sie schlussendlich machen. Dabei zeigt sich, dass Pädagogische Handlungsmuster der Mentoren von den Studierenden häufig durch jahrelange berufliche Erfahrungen gerechtfertigt werden. Studierende haben die Möglichkeit, ihr pädagogisches Handeln in der Praxis zu erproben. Wie fruchtbar diese Lernerfahrungen für sie sind, ist unter anderem von der professionellen Mentorenbegleitung durch wissenschaftliche Reflexionen abhängig. Das an der Universität erworbene Wissen bildet eine Basis für das pädagogische Handeln in der Praxis, was den Studierenden vor dem Praktikum weniger bewusst ist als nachher.

Abstract

Students can hardly wait for the time, when – for the first time – they can carry out their chosen profession during the teaching practice. They see traineeships as focal experience for their professionalization, where theory learned in classes at university is put in the rear or seen as less valuable. It is beyond debate, that practical experiences contribute to the process of professionalization substantially, assuming that they are analysed and reflected together with theory. Therefore, scientific discussions between students and their mentors are indispensable.

The title of this master thesis assumes the existence of danger of unreflected practice. This master thesis tries to answer the question, which possibilities students, who want to become teachers, have in their teaching practice in order to apply the acquired knowledge and learn and understand the reality of teaching. Furthermore, another question dealt with is how fruitful students experience the support from their mentors in this context. The subjective experience of educational practice of students is examined via interviews before and after the first specialised internship and evaluated with the documentary method. Hence, the expectations students have when they start their practical training and the experiences they actually make, are becoming clear. It is shown that pedagogical action patterns of mentors are being justified by students through many-years' of professional experience. Students have the opportunity to practice their pedagogical acting. How fruitful these learning experiences are, depends – amongst other things – on the professional support from the mentors through scientific reflections. The knowledge acquired at university provides the basis for pedagogical acting in the field, which students know to a lesser degree before they start the internships than afterwards.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Problemstellung und Forschungsfrage	10
1.2	Methode	12
1.3	Übersicht der einzelnen Kapitel	13
2	Theoretische Grundlagen	14
2.1	Lehrerbildung in Österreich	14
2.1.1	Schulpraktische Studien bzw. Praktika an Schulen	15
2.1.1.1	Dilemma der schulpraktischen Ausbildung/Studien	17
2.1.1.2	Funktionen und Ziele von schulpraktischen Studien	19
2.1.2	Kompetenzen von Lehrpersonen	21
2.2	Von der Meisterlehre zur Professionalisierung	23
2.2.1	Meisterlehre in der schulischen Praxis	24
2.2.2	Professionalisierung im Lehrberuf	26
2.2.2.1	Professionelles pädagogisches Handeln	28
2.2.2.2	Konzepte pädagogischer Professionalität	29
2.2.2.3	Domänen von Lehrer/innen/professionalität	32
2.3	Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung	36
2.3.1	Können und Wissen in der Lehrerbildung	41
2.4	Mentoren und Mentorinnen im Fachpraktikum	45
2.5	Reflexion in der Lehrer/innenbildung	48
3	Empirische Untersuchung	52
3.1	Erhebung des empirischen Materials	52
3.1.1	Feldauswahl	53
3.1.2	Zeitpunkt der Interviews	53
3.1.3	Der Interviewleitfaden	54
3.2	Qualitative Datenerhebungsmethode	55
3.3	Dokumentarische Auswertungsmethode	56
3.4	Darstellung der Ergebnisse	57
3.4.1	Formulierende Interpretation und Themenbildung	57
3.4.2	Reflektierende Interpretationen	67
3.4.3	Typenbildung	82
3.4.4	Interpretation der Ergebnisse	89
4	Diskussion und Ausblick	91

5	Literaturverzeichnis	93
6	Anhang	101
6.1	Interviewleitfaden	101
6.2	Transkribierte Interviews	103
6.3	Formulierende Interpretationen	172

1 Einleitung

Die schulpraktischen Studien sind ein wesentlicher Aspekt in der Ausbildung von Lehrpersonen. Im Zentrum dieser Arbeit steht das Erleben der schulpraktischen Studien von Studierenden des Lehramts in Österreich. Viele Studierende können es gar nicht mehr erwarten, endlich ihre eigenen Erfahrungen im Unterrichtspraktikum zu sammeln. Zusätzlich wünschen sie sich stets mehr Praxiseinheiten in ihrer Ausbildung. Denn die breite Öffentlichkeit als auch die Studierenden selbst sind der Überzeugung, dass Praktika die zentrale Erfahrung für Studierende des Lehramts sind. Jedoch kommt die Lehrerbildungsforschung in diesem Zusammenhang zu differenten Ergebnissen (Schrüttesser 2014, 43). Was nicht heißen soll, dass Praxiserfahrungen nicht wesentlich zu Professionalisierungsprozessen beitragen (vgl. Schrüttesser 2014, 36), deshalb ist es von Bedeutung, dass dieses Potenzial von den Studierenden auch genutzt wird bzw. genutzt werden kann. Um eine Expertise im Lehrberuf entfalten zu können, sollen Praxiserfahrungen „jenseits einer bloßen Meisterlehre und in klarer Trennung zwischen Einübung in Praxis sowie Analyse und Reflexion von Praxis“ (Schrüttesser 2014, 36) gestaltet werden. Das Gelingen von Lehrerbildung hängt wesentlich ab vom Engagement der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sowie der Bereitschaft der Studierenden, dies auch zu nutzen (vgl. Schrüttesser 2014, 40). Deshalb soll untersucht werden, inwiefern Studierende das Angebot der schulpraktischen Studien für sich nutzen können und wie sich ihrer Ansicht nach Betreuungslehrer bzw. Mentoren dabei einbringen. Praxiserfahrung sei nur dann fruchtbar für die professionelle Entwicklung, wenn diese auch entsprechenden Reflexions- und Bewertungsprozessen unterzogen werden (Schrüttesser 2014, 42). Nichts desto trotz besteht eine „Tendenz zur Einsozialisation in tradierte schulische Routinen“ (Schrüttesser 2014, 40), die viel stärker scheint als die Öffnung für Neues bzw. für aktuelle Erkenntnisse, welche die Studierenden in die Praxis hineintragen könnten.

In dieser Masterarbeit sollen genau diese Tendenzen erforscht werden. Durch das Fragen nach dem subjektiven Erleben, wird untersucht, wie es Lehramtsstudierenden in ihrem fachspezifischen Praktikum ergeht, welche Erfahrungen sie beim Kennenlernen der Unterrichtswirklichkeit machen. Es soll ein Einblick in die schulpraktischen Studien und die in diesen Übungen gemachten Lernerfahrungen aus Sicht der Studierenden ermöglicht werden. Die aus der geplanten Erhebung erfassten Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, welche Erfahrungen und Lernanlässe sich in den Praktika ergeben und inwieweit Studierende die Möglichkeit haben, an der Universität erworbenes Wissen für die erlebten Praxissituationen nutzen zu können.

nen, bzw. welche Rolle potentielle Mentoren dabei spielen. Bildungswissenschaftliche Relevanz erlangt dieses Thema vor allem durch die Beschäftigung mit der Thematik der Praktika von Lehramtsstudierenden, die in der bildungswissenschaftlichen Diskussion durchaus Beachtung findet. Eine Forschungslücke stellt die Frage dar, welche Potentiale im Professionalisierungsprozess die systematische Reflexion von Praxis im Erleben der Studierenden bietet und welche Rolle Mentorinnen und Mentoren in diesem Zusammenhang für die Studierenden spielen. Diese Arbeit soll einen weiteren Beitrag zur aktuellen Debatte über die schulpraktischen Studien und deren Gehalt darstellen und bestenfalls auch dienlich für die Weiterentwicklung der Lehrerinnenbildung bzw. Lehrerbildung sein. Es wird jedoch nicht möglich sein, durch diese Arbeit gültige Aussagen machen zu können, ob Praxis nützlich ist oder nicht, denn es kann keine allgemein gültige Aussage über die Wirksamkeit von Praktika gemacht werden. Doch ist es ein Anliegen wissenschaftliche Aussagen darüber machen zu können, welche Erfahrungen Studierende diesbezüglich aktuell in ihren schulpraktischen Studien machen.

1.1 Problemstellung und Forschungsfrage

Es wird hier vor allem auf das subjektive Erleben der schulischen Praxis von Lehramtsstudierenden eingegangen. Studierende schätzen die „Praxis“ während des Studiums sehr, um Gelegenheit zu haben, Erfahrungen in der Schule zu sammeln. Denn sie haben Sorge, sich ohne ausreichende praktische Übungsmöglichkeiten während des Studiums später im Unterricht nicht bewähren zu können. Dass jedoch die Möglichkeit, im Studium mehr Praxiserfahrungen zu sammeln, der Königsweg zu gutem Unterricht ist, findet in der Forschung zur Lehrerbildung keine eindeutige Fundierung (Hascher 2011, S. 9). Damit soll nicht bestritten werden, dass Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium sehr wohl ihre Berechtigung haben, ganz im Gegenteil stellen praktische Erfahrungen unter bestimmten Voraussetzungen und in speziell gestalteten Formaten wesentliche Lernanlässe dar (Schrüttesser 2014, S. 45).

Die derzeitige Forschungsfrage lautet folgendermaßen:

Welche Erfahrungen machen Studierende des Lehramts in ihren schulpraktischen Studien in Bezug auf Möglichkeiten, an der Universität erworbenes Wissen anzuwenden und Unterrichtswirklichkeit kennen und verstehen zu lernen? Wie fruchtbar erleben Lehramtsstudierende die Mentorenbegleitung in diesem Zusammenhang?

Studierende die zum Unterrichtspraktikum an die Schule kommen, erfahren häufig von ihren Mentoren, sie können alles was sie an der Universität gelernt haben gleich einmal vergessen, da es in der Praxis sowieso anders aussehe und nur das Erfahrungswissen zähle. Bestätigt sich dieses Klischee aktuell auch bei den Erfahrungen der Studierenden? Wird die Unterrichtspraxis durch eine pädagogische Perspektive betrachtet und wissenschaftlich begründet? Oder wird diese mit Hilfe von Erfahrungen bzw. Routinen der Praxislehrpersonen begründet? Werden also Routinen von erfahreneren Lehrpersonen auf die noch unerfahreneren Studierenden unreflektiert übertragen? Haben Studierende die Möglichkeit das an der Universität erlernte Wissen in den schulpraktischen Studien anzuwenden? Die damit im Zusammenhang stehende Rolle der Mentoren wird aus der Sicht der Studierenden untersucht und damit soll ein Bezug zum Stellenwert von Wissenschaft und Praxis hergestellt werden. Wird die Praxissituation reflektiert und ein wissenschaftlicher Bezug hergestellt? Welche Rolle spielt der Mentor beim Anschluss an wissenschaftlich erworbenes Wissen? Wird dieses Wissen negiert oder wird Bezug darauf genommen? Welches Feedback bekommt die Studentin bzw. der Student von der Mentorin bzw. dem Mentor? Werden Methoden bzw. pädagogische Maßnahmen von der Mentorin bzw. vom Mentor wissenschaftlich begründet oder wird hier ausschließlich von eigenen Erfahrungen/Routinen gesprochen? Liegt hier also eine Einübung in Praxis vor? Dabei wird in den Interviews ausschließlich auf die Erfahrungen der Studierenden zugegriffen: wie erleben sie diese Themen an sich selbst, bzw. wie erleben sie die Rolle der Mentoren in den schulpraktischen Studien. Hier geht es vor allem um den Begriff des Erlebens, der sich auf die subjektiven und sozialen Konstruktionen der Welt der Betroffenen bezieht. Es sollen grundsätzlich die persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse von Lehramtsstudierenden in ihren schulpraktischen Studien rekonstruiert werden. Dies geschieht auf einer subjektiven Ebene, da die Interviewpartner ihr individuelles Erleben wiedergeben. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den Erzählungen stets um Erinnerungen der Interviewpartner handelt und nicht um direkte Tatsachenberichte. Dies stellt jedoch keinen Nachteil dar, sondern ist gerade in der qualitativen Forschung ein Eckpfeiler. Qualitative Forschung soll „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2000, S. 14) beschreiben. In diesen Interviews mit den Lehramtsstudierenden soll auch auf folgende Themen und Fragestellungen eingegangen werden. Welche subjektiven Theorien und Einstellungen haben die Studierenden über Schule und Unterricht? Durch die Ausbildung ändert sich das Verständnis über das Lehren wenig, jedoch ist es besonders wirksam, wenn eine Passung vorliegt. Eine Passung von subjektiven Einstellungen und dem was in der Praxis passiert. Passt dieses Bild zusammen wird effektiv gelernt. Passt dieses Bild nicht zusammen, erfordert

es erheblich mehr Aufwand dies zu lernen. Deshalb ist es schwierig aus diesem Kreis auszuweichen. Wie steht es um die Verantwortungsübernahme von Studierenden in Bezug auf ihre professionelle Entwicklung? Die Wirksamkeit von Lehrerbildung hängt insgesamt von deren laufender Weiterentwicklung durch die beteiligten Institutionen und den Menschen in diesem Feld ab.

1.2 Methode

Um im empirischen Teil der Arbeit die genannte Problemstellung zu erforschen, wird qualitativ vorgegangen. Es wird mittels problemzentrierten Interviews nach individuellen Erfahrungen der interviewten Lehramtsstudierenden gefragt, wodurch ein Bild davon entstehen soll, „was es aus der Perspektive der Betroffenen heißt“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2000, S. 17). Des Weiteren soll in dieser Masterarbeit auf „erfahrungsbezogenes“ bzw. „praktisches“ Wissen (Heron, 1992 in Cropley 2002, S. 89) Bezug genommen werden, was ein Kennzeichen qualitativer Forschung darstellt. Es sollen also subjektive und soziale Konstruktionen der Welt der Betroffenen berücksichtigt werden (Flick/vonKardoff/Steinke 2000, S. 17). Hier wird erforscht, welche Erfahrungen Studierende des Lehramts in ihren Fachpraktika machen. Im Mittelpunkt der Erhebung steht die Wahrnehmung der Studierenden bezüglich deren Möglichkeiten, an der Universität erworbenes Wissen und Können zu erproben und Lernanlässe für die weitere professionsbezogene Entwicklung zu finden. Auch die Übernahme von Routinen und die Wahrnehmung der Rolle, die ihre Mentoren in diesem Zusammenhang spielen soll in den Blick genommen werden. Das Endergebnis dieser Forschung soll daraus bestehen, theoretische Aussagen darüber, welche Erfahrungen Lehramtsstudierende in ihren schulpraktischen Studien machen, formulieren zu können. „Die Daten werden in ihrem natürlichen Kontext erhoben und Aussagen im Kontext einer längeren Antwort des Interviewverlaufs insgesamt analysiert.“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2000, S. 23) Dabei wird die Unterschiedlichkeit der Perspektiven der Beteiligten berücksichtigt. Es sollen Studierende des Lehramts aus verschiedenen Fächern interviewt werden, um heraus zu finden, welche Erfahrungen sie in Bezug auf diese Themen gemacht haben. Mit einer dem Gegenstand angemessenen Methodenwahl soll sichergestellt werden, dass die „subjektiven Perspektiven und alltägliche Handlungsweisen der Untersuchten auf den Gegenstand zur Geltung kommen können und nicht zu stark durch methodische Strukturen eingeschränkt bzw. vorkonstruiert werden“. (Steinke 1999, S. 39) Für die Auswertung des erhobenen Interviewmaterials wird die Dokumentarische Methode verwendet, da diese den Vorteil mit sich bringt, dass hier nach den impliziten Inhal-

ten, also nach dem gefragt wird, was den Interviewpersonen nicht explizit bewusst ist. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der empirischen Evaluation den Ergebnissen des ersten Teils der Arbeit gegenüber gestellt, um daran anknüpfend ein Fazit zu verfassen.

1.3 Übersicht der einzelnen Kapitel

Der inhaltliche Schwerpunkt wird erst auf die Thematik der schulpraktischen Studien gelegt, da die Forschungsfrage auf die Erfahrungen, welche Studierende in der Praxis machen, zielt. In Kapitel eins wird also ein Überblick über die Ausbildung angehender Lehrpersonen gegeben, wobei auch auf die Konfliktpotentiale der schulpraktischen Studien eingegangen wird um so auf die Funktionen und Ziele dieser zu gelangen. Genauso wie die Kompetenzen von Lehrpersonen hier näher angeführt werden, um das zweite Kapitel zum Thema Professionalisierung einzuleiten. Hier wird erst auf die Gefahren einer Meisterlehre hingewiesen um im nächsten Schritt zu erklären was genau professionelles pädagogisches Handeln ausmacht. Es werden verschiedene Konzepte pädagogischer Professionalität angeführt, die ihren Gemeinsamkeiten die Grundlage dieser empirischen Arbeit bilden. Im dritten Teil der Arbeit werden die Theorie und die Praxis in der Lehrerbildung als gemeinsames Konstrukt dargestellt. Wobei auch auf das Können und Wissen von Lehrpersonen eingegangen wird um herauszufiltern, was Studierende in ihrer Praxiserfahrung bestenfalls lernen können, um ihrer Profession als Lehrperson näher zu kommen. Im Kapitel vier wird auf die Aufgaben der Mentoren eingegangen, um darzustellen wie eine optimale Begleitung der Studierenden in ihrem Praktika an der Institution Schule aussehen kann, um Lernzuwachs zu ermöglichen ohne eine Meisterlehre zu absolvieren. Im fünften und letzten Kapitel der theoretischen Ausführungen zum Thema geht es darum, die Wichtigkeit der Reflexion in der Lehrerbildung besonders in den schulpraktischen Studien zu unterstreichen und einen Zusammenhang zu der Begleitung des Praktikums durch die Mentoren herzustellen. Mit Kapitel sechs beginnt der empirische Teil dieser Masterarbeit. Es wird das forschungsmethodische Vorgehen der empirischen Untersuchung beschrieben und im Anschluss daran die Auswertung der Interviews näher dargestellt, um so zu den Ergebnissen dieser zu gelangen. Abschließend werden in der Diskussion die Ergebnisse dieser Arbeit mit der Theorie verbunden und im Diskurs dargestellt.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Lehrerbildung in Österreich

Zu Beginn wird ein Überblick über die Ausbildung von angehenden österreichischen Lehrerinnen und Lehrern gegeben. Bis vor kurzem fand die Ausbildung entweder an einer Pädagogischen Hochschule (Ausbildung zum/zur Volksschullehrer/in, Hauptschullehrer/in bzw. Neue Mittelschullehrer/in oder Sonderschullehrer/in) oder an einer Universität (Ausbildung zum/zur Gymnasiallehrer/in bzw. Lehrer/in für Berufsbildende Höhere Schulen) statt. Seit Herbst 2016 werden jedoch alle Lehramtsstudierenden für die „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ (Allgemeinbildende Pflichtschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen sowie Allgemeine Sonderschulen) im Verbund von Universität und Pädagogischer Hochschule ausgebildet. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den schulpraktischen Studien der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe. Die Interviews wurden bereits im Jahr 2014 geführt. Zu diesem Zeitpunkt konnten nur Studentinnen und Studenten des Diplomstudiums ausreichend Erfahrungen in den Praktika vorweisen, um als Interviewpartner/innen zu dienen. Aktuell befinden sich im Diplomstudium nur mehr etwa 1000 Studierende, da es am auslaufen ist. Dies ist der Grund warum in diesem Kapitel auch auf den aktuellen Stand der Ausbildung näher eingegangen wird.

Die Universität Wien bildet seit dem Wintersemester 2016/17 gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, der Pädagogischen Hochschule Wien und der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Lehramtsstudierende in 27 verschiedenen Unterrichtsfächern oder in einem Unterrichtsfach und der Spezialisierung Inklusive Pädagogik zu Lehrerinnen und Lehrern aus (LehrerInnenbildung Universität Wien, 2017). Somit ist der Verbund Nord-Ost (Universität Wien, Pädagogische Hochschulen Wien und Niederösterreich, Kirchlich-Pädagogische Hochschule Wien/Krems) die größte Ausbildungsstätte für Lehrerinnen und Lehrer in Österreich. Das Studium des Lehramts wurde bis 2014 in zwei Studienabschnitte geteilt. Im ersten Abschnitt des Studiums mussten Vorlesungen bzw. Proseminare in den Themenbereichen Studieneingangs- und Orientierungsphase, Bildungstheorie und Gesellschaftskritik, Theorie der Schule und Pädagogische Probleme der ontogenetischen Entwicklung absolviert werden. Im zweiten Studienabschnitt, üblicherweise ab dem 5. Semester, wurden Schwerpunkte zu verschiedenen Themen angeboten.

Seit dem Wintersemester 2014/15 wurde an der Universität Wien das Lehramtsstudium auf das gesetzlich geforderte Bachelor/Mastersystem umgestellt. Dadurch änderte sich die Struktur maßgeblich. Das Bachelorstudium dauert vier Jahre und die Absolventinnen und Absolventen können danach direkt in den Beruf einsteigen. Das Masterstudium kann im Anschluss berufsbegleitend absolviert werden. Es kann nun von einer Dreiphasigkeit der Ausbildung gesprochen werden: Bachelorstudium – Berufseinstieg (erstes Jahr) – (berufsbegleitendes) Masterstudium (Lion & Malmberg 2014, 213). Da in dieser Arbeit aber Studierende des Lehramts zu ihren aktuellen Praxiserfahrungen interviewt werden, und sich diese bereits im zweiten Studienabschnitt des Diplomstudiums befinden, betrifft diese Änderung den empirischen Teil dieser Arbeit nicht maßgebend.

Die Lehramtsausbildung beruht in Österreich auf vier unterschiedlich gewichteten Säulen: der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik, der bildungswissenschaftlichen Ausbildung und der vergleichsweise geringeren Schulpraxis. Damit verbunden ist eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung, die Unterstützung der Entwicklung des praktischen Könnens und soweit möglich die Bildung einer Brücke zwischen Theorie und Praxis (Palencsar & Tischler 2014, 192f). Die Vier-Säulen-Struktur findet sich sowohl im auslaufenden Diplomstudium als auch im aktuellen Verbundstudium Bachelor/Master, allerdings mit unterschiedlichen Gewichtungen. Für beide Curricula gilt jedoch, dass im besten Fall eine wissenschaftsunterstützte Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in der Praxis gefördert wird, die Analyse und Reflexion praktischer Erfahrungen unter Berücksichtigung theoretischer Gesichtspunkte ermöglicht werden und für die eigene Weiterentwicklung gesorgt werden soll (ebd. 193). Denn Pädagoginnen und Pädagogen sind für einen gesellschaftlich höchst relevanten Bereich zuständig: die Einführung Kinder und Jugendlicher in die kulturelle Praxis, mit dem Ziel die Heranwachsenden dabei zu begleiten und sie zu unterstützen, selbstständig denkende und handlungsfähige Mitglieder einer auf demokratischen Prinzipien beruhenden Gesellschaft zu werden (Schrittesser 2013, 3).

2.1.1 Schulpraktische Studien bzw. Praktika an Schulen

Der Begriff „Praktikum“ bzw. genauer formuliert „Schul- oder Unterrichtspraktikum“ bezeichnet aus der Sicht der universitären Lehrerbildung jene studienbegleitenden Phasen, in denen sich Studierende an den Lernort also in eine Schule begeben und dort sowohl am Unterricht also auch am allgemeinen Schulleben teilnehmen (Hascher 2007; Arnold 2011, 13).

Werden die Schulpraktika mit Lehrveranstaltungen kombiniert bezeichnet man sie als ganz allgemein „Schulpraktische Studien“ (Arnold et al. 2011, 13), auch wenn in diversen Curricula unterschiedliche Begriffe verwendet werden (aktuell im Verbundstudium Universität Wien und Pädagogische Hochschulen etwa „Pädagogisch-praktische Studien“). Durch die Betonung, dass es sich um „Studien“ zur Schulpraxis handelt soll der wissenschaftliche Bezug der Praktika hervorgehoben werden. Begegnungen mit der pädagogischen Realität, werden als „Schulpraktische Studien“ in unterschiedlichen Hospitations-, Beobachtungs- und Praktikumsformen organisiert (Topsch 2004, 481). Die verschiedenen Arten von schulpraktischen Studien unterscheiden sich *inhaltlich* in erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika, *konzeptionell* in Hospitations- und Mitwirkungspraktika, *temporär* in semesterbegleitende oder blockartige, und in *universitär* begleitete und unbegleitete, sowie vor- und nachbereitete (Bennack & Jürgens 2002). Bezüglich ihrer Funktion und ihres Potentials sind die schulpraktischen Studien für die Ausbildung von professionellen Lehrpersonen nicht unumstritten.

Die Lehramtsausbildung im Verbund Nord-Ost gliedert sich in ein Bachelorstudium (8 Semester) und ein berufsqualifizierendes Masterstudium (4 Semester) in zwei Unterrichtsfächern mit einer Praxisphase. Die „Pädagogisch-praktischen Studien“ bestehen aus einem Orientierungspraktikum, einem Fachbezogenen Schulpraktikum pro Schulfach und aus einem Schulpraktikum über fachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen (Allgemeines Curriculum 2016, 7). Das Orientierungspraktikum ist ab dem 3. Semester zu absolvieren und das fachbezogene Schulpraktikum ab dem 5. Semester. Die Voraussetzung für die Anmeldung zur Schulpraxis ist die Anmeldung zur Begleitlehrveranstaltung im jeweiligen Fach, jedoch werden diese bis Dato noch nicht in jedem Fach angeboten. Die Studierenden erhalten ihren Praktikumsplatz über das SSC LehrerInnenbildung bzw. über das Fach im Falle der Praktikumsorganisation durch das Fach. Der Einsatz in der Klasse setzt sich im Ausmaß von 15 Stunden aus Hospitation, eigenem Unterricht und Teamteaching zusammen. Besprechungen zu Hospitationen, eigenem Unterricht (mind. eine Einzelbesprechung) und Teamteaching sollen insgesamt 9 Stunden des Praktikums ausmachen (Factsheet für Studierende Fachbezogenes Schulpraktikum 2016, 2). Zusätzlich zur Dokumentation der Praxis ist ein Praktikumpass auszufüllen, der sich als Orientierungshilfe für das Fachbezogene Schulpraktikum versteht. Begleitet wird das Fachpraktikum von den einzelnen Betreuungslehrpersonen (Mentoren) des jeweiligen Unterrichtsfaches, die seit 2006 eine Ausbildung zur Betreuungslehrperson an der Universität Wien durchlaufen müssen, um die Berechtigung, in der schulprakti-

schen Ausbildung tätig zu sein, zu erhalten (Christof & Sattlberger 2009, 79). Aktuell wird diese Ausbildung am Zentrum für LehrerInnenbildung als „Zertifikatskurs Mentoring: Professionelle Begleitung von schulpraktischer Ausbildung und Berufseinstieg im Lehramt“ betitelt (Zentrum für LehrerInnenbildung 2017). Ziel des Zertifikatskurses Mentoring ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr eigenes Professionsverständnis reflektieren und ihre Rolle als Mentorinnen und Mentoren differenziert analysieren können. Die Praxisphase der Studierenden in den einzelnen Unterrichtsfächern wird von dem Pflichtmodul „Schulforschung und Unterrichtspraxis“ aus dem Bereich der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen begleitet (Allgemeines Curriculum 2016, 12). Die Studierenden bekommen hier Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben gestellt, wobei es sich auch um die schriftliche Ausarbeitung der Planung bzw. Vorbereitung von eigenen Unterrichtsversuchen handelt.

In Österreich wurde im Juni 2013 mit dem *Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen* (vgl. Bundesgesetzblatt 1013a in Schmutzer und Dörler 2014, 95) unter dem Namen *PädagogInnenbildung NEU* ein erster gesetzlicher Abschluss des jahrelangen Prozess um die Reform der Ausbildung pädagogisch Tätiger gemacht. Die pädagogisch-praktischen Studien werden in dem Rahmencurriculum der PädagogInnenbildung NEU nur am Rande erwähnt. Inhaltlich wird offen gelassen, ob dieser Bereich des Studiums nur als Unterrichts- und Erziehungshandeln bzw. Hospitation verstanden wird, oder auch „die reflexive Auseinandersetzung mit diesem Handeln und den diesem Handeln zugrunde liegenden (impliziten) Theorien sowie die studentische (Praxis-) Forschung mit einschließt“ (zit. Schmutzer und Dörler 2014, 95). Fakt ist, dass die Qualität der Lehrerbildung eine Rolle für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler spielt. Deshalb ist es ein Schritt in die richtige Richtung, die Lehrerbildung neu zu formieren und zu überdenken.

2.1.1.1 Dilemma der schulpraktischen Ausbildung/Studien

Die an der Institution Schule stattfindenden Praktika erhalten hinsichtlich ihrer Konzeption und Durchführung weniger Aufmerksamkeit als die an den universitären Einrichtungen lokalisierten Lehrveranstaltungen. Mehlmauer-Larcher & Weitensfelder (2014, 155ff) meinen, dies könnte auch mit dem geringen Prestigewert, den Praktika als Ausbildungselemente gegenüber dem Forschungs- und Lehrpersonal vorweisen im Zusammenhang stehen. Auch Zeichner (2010) bemängelt die fehlende Integration von Praktikumsphasen in LehrerInnenbildungsprogrammen sowie eine nicht existente Qualitätssicherung. Die Grundlage für wenig

lernwirksame Praktikumsphasen bilden Konzepte, die wenig effektiv bzw. auch nicht oder zu wenig aktuell sind. Es besteht ein Mangel an konzeptuellen Überlegungen, Darling-Hammond (2009, Mehlmauer-Larcher & Weitensfelder 2014, 154) bezeichnet Praktika aus diesem Grund als „(...) the Achilles heel of pre-service teacher education“.

Damit in der schulpraktischen Ausbildung das gesamte Potential ausgeschöpft werden kann, ist es wichtig, auch ihre Schwachstellen zu kennen. Arnold et al. (2011, 101ff) weisen auf folgende vier Dilemmata in der schulpraktischen Ausbildung hin:

- Das Dilemma des Gefälles zwischen Expertinnen bzw. Experten und Novizinnen bzw. Novizen. Die Kooperation, die zwischen Praktikumslehrkräften und Studierenden stattfindet, wäre als ko-konstruktiver, dialogischer Prozess zu praktizieren (Staub, 2004; Arnold et al. 2011, 101). Expert/innen verfügen über wesentlich variables Wissen als Noviz/innen. Diese sind somit auf ausgewiesene Expert/innen angewiesen, und wählen häufig den einfacheren Weg, den der Imitation. Deshalb sollen Expert/innen ihre Rolle möglichst zurückhaltend interpretieren und sich darauf beschränken, unterstützende Bedingungen für individuelles Lernen zu schaffen (Arnold et al. 2011, 102f).
- Das Dilemma der Nicht-Verfügbarkeit bzw. der Beherrschung des Nicht-Beherrschbaren beschreibt, dass Lernende, in diesem Fall Lehramtsstudenten, im Praktikum zu einer gesteigerten Eigenkontrolle und zu einer verstärkten Mobilisierung ihrer individuellen Handlungspotentiale herausgefordert werden sollen. Denn „Wissen (kann) nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden“ (Roth, 2009, 58; Arnold 2011, 104). In der Ausbildung können die Lehramtsstudierenden dies an sich selbst individuell erarbeiten und in der Zusammenarbeit mit anderen rückgemeldet bekommen, dies macht die situativ-kommunikative Grundqualität des Praktikums aus (Arnold 2011, 105).
- Das Dilemma zwischen explizitem und implizitem Wissen: Lehrpersonen handeln im Alltag meist implizit und nur teilweise kann dieses Handeln explizit gemacht werden. Implizites Wissen beruht auf einem spontanen Einlassen auf die Situation, während explizites Wissen sich in formaler Sprache weitergeben lässt. Implizites Wissen ist nur schwer kommunizierbar, da es kein bewusstes Entscheiden und Anwenden von Regeln ist. Jedoch könne laut Neuweg (2002, in Arnold 2011, 106) auch „implizites Wissen (...) „theo-

riepregniert“ sein, obwohl sich erfahrene Lehrkräfte oft nicht daran erinnern würden“. Beide Wissensformen sind gegensätzliche Spannungspole, die die berufliche Weiterentwicklung vorantreiben können. (Arnold 2011, 107).

- Das Dilemma zwischen Lernen und Beurteilen prägt auch die Rolle der Praxislehrperson und durchzieht das Praktikum. Denn das Lernen im Praktikum ist sozial: Studierende lernen von ihren Betreuern und Betreuerinnen und werden von ihnen beurteilt und sie lernen mit und von Schülern und werden auch von diesen beurteilt. Unbewusst übernehmen Studierende das Verhalten von ihren Praxislehrpersonen unhinterfragt, um „erfolgreich“ zu unterrichten (Arnold 2011, 108). Um dies zu vermeiden, sollen Praxislehrer/innen gegenüber den Studierenden eine klare Haltung als Lerncoaches vertreten. Die Studierenden sollen klar wissen, wann sie beurteilt werden und die Gespräche sollen sich auf Lerninhalte, Lernziele und Lernprozesse der Studierenden beziehen. Es muss klar zwischen den Phasen des Lernens und des Leistens unterschieden werden. Studierende sollen die Gewissheit haben, dass es nicht beurteilt wird, wenn sie über ihre Schwächen sprechen (Arnold 2011, 109).

2.1.1.2 Funktionen und Ziele von schulpraktischen Studien

Schulpraktische Lerngelegenheiten gelten als „Kernstück der Lehrerbildung“ (Arnold et al. 2011, S. 9), und die Forderung ihrer quantitativen Ausweitung ist ein vielfach repliziertes Ergebnis von Studierendenbefragungen (Hascher 2011). Die schulpraktische Ausbildung als typische Komponente der Lehrerausbildung erhält deshalb in den aktuellen Reformdiskursen zur Lehrerbildung wiederholt einen hohen Stellenwert. Die schulpraktischen Studien sollen zur Kompetenzentwicklung angehender Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Im Folgenden sollen die Funktionen und Ziele von schulpraktischen Studien näher dargestellt werden.

Der Schulpraxis kommt in der universitären Lehrerausbildung eine Vermittlungs-, Erprobungs- und Orientierungsfunktion zu (Topsch 2004, 476). Im deutschsprachigen Raum gibt Topsch (2004) einen Überblick über schulpraktische Lerngelegenheiten von Lehramtsstudierenden. Studierende des Lehramts treten zunächst aus berufsorientierenden Gesichtspunkten in schulpraktische Lerngelegenheiten ein. Dann sollen sie sich in den weiterführenden schulpraktischen Studien verstärkt theoriebezogen mit dem schulpraktischen Feld auseinandersetzen, ohne einem unmittelbaren Handlungsdruck ausgesetzt zu sein. Dies geschieht meist

durch Hospitationen im schulischen Feld. Im weiteren Verlauf sollen die angehenden Lehrpersonen die Möglichkeit haben, unterrichtsbezogen professionell zu handeln und zunehmend Verantwortung dafür übernehmen, was wiederum durch selbst gehaltene Unterrichtseinheiten in der schulischen Praxis passieren kann. Nach Topsch (2004, 476) liefert Schulpraxis einen „Ausgangspunkt für die Entwicklung und Vermittlung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen und sie markiert den Rahmen für die zu erlernenden fachwissenschaftlichen Theorien, Konzepte und Methoden“. Weiters „stellt sie ein Feld für eine exemplarische Erprobung dieser Kompetenzen sowohl anhand theoriegeleiteter Reflexion von Unterricht als auch durch eigene Unterrichtstätigkeit bereit“.

Die Lehrerbildung an der Universität zeichnet sich durch eine gute Fachausbildung, die Betonung der theoretischen Reflexion und die Beschäftigung mit der Forschung aus. Wie Recherchen zeigen, stehen Studierende des Lehramts der Ausbildung eher kritisch gegenüber und klagen häufig über zu wenig Praxis und deren Integration in die Gesamtausbildung. Jedoch wird die Wirkung von Praxiserfahrung von Studierenden oft idealisiert und selten kritisch betrachtet. Studierende wollen möglichst viele Unterrichtserfahrungen sammeln bzw. ihren Berufswunsch überprüfen, demgegenüber steht aus universitärer Perspektive die Anbahnung professioneller Handlungskompetenz und die theoriegeleitete Reflexion praktischer Erfahrungen im Vordergrund (vgl. Müller & Dieck 2011, 46). Dabei gilt es klarzustellen, dass die quantitative Erhöhung der Praxis potentielle Lerngelegenheiten zwar maximiert, was aber nicht automatisch heißt, dass diese Praxisgelegenheiten optimal genutzt werden. Denn gleiche Unterrichtssituationen können durchaus unterschiedlich für den Lernprozess genutzt werden (Oosterheert und Vermunt 2001). Es kann nicht gewährleistet werden, dass Praxislernsituationen ohne intensive universitäre Begleitung mit dem Erwerb professioneller Handlungskompetenz und einer Reflexion der praktischen Erfahrung einhergehen. *„Eine auf Berufskontakt, Handlungserfahrung und Selbstvergewisserung reduzierte Praxis mag zwar den Erwartungen der Studierenden gerecht werden, pädagogisch-psychologische Kompetenzen, wie die professionelle Unterrichtswahrnehmung und der Aufbau entsprechender professionsbezogener Wissensstrukturen, werden jedoch nicht systematisch gefördert.“* (Müller & Dieck 2011, 49) Forschungen aus zeigen also, dass Praxis nicht unreflektiert für die Professionalisierung der Studierenden verantwortlich gemacht werden kann.

Die Reformierung der Lehrerbildung ist in vollem Gange und es wird sich erst zeigen, welche Auswirkungen die Umstellung auf das Bachelor-Master-System im Verbund mit den Pädago-

gischen Hochschulen in Bezug auf eine professionsorientierte Lehrerbildung einschließlich der schulpraktischen Studien mit sich bringt. Eine erste Evaluation dieses neuen Ansatzes ist frühestens 2019/20 sinnvoll. Wie die Professionalisierung im Lehrberuf aussieht und dass bereits im Studium des Lehramts darauf hingearbeitet werden soll, wird nun im nächsten Kapitel im Einzelnen dargestellt.

2.1.2 Kompetenzen von Lehrpersonen

Um die Praxiserfahrungen Studierender in der universitären Lehrerbildung zu analysieren, ist es wichtig die Kompetenzen einer professionellen Lehrkraft herauszufiltern. Zuerst soll der Kompetenzbegriff kurz angeschnitten werden, um anschließend die schulpädagogischen bzw. fachlichen Kernkompetenzen herauszuarbeiten. In den Bildungswissenschaften besteht eine Kompetenzdebatte, welche zwei Hauptrichtungen aufweist: Zum Einen wird der Begriff sehr positiv und fruchtbar angesehen (Terhart 2000), zum Anderen gibt es auch Stimmen die den Kompetenzbegriff anzweifeln oder seine Sinnhaftigkeit sogar bestreiten (Gruschka 2006). Darauf wird jedoch in dieser Arbeit nicht näher eingegangen, da dies den Rahmen sprengen würde, jedoch soll der Begriff kurz definitorisch erläutert werden. Frey (2006, S.31) definiert Kompetenz folgendermaßen:

„Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.“ (Frey 2006, 31)

Kompetenzen werden hier also als Fähigkeiten und Fertigkeiten angegeben, die einer Person bei der Bewältigung von Problemsituationen helfen sollen. Kompetenz liegt jedoch nur vor, wenn diese Fähigkeiten und Fertigkeiten auch flexibel in verschiedenen Handlungssituationen eingesetzt werden können. Kompetente Personen handeln verantwortungsbewusst, was auch

dadurch bestimmt wird, dass sie dieses kompetente Handeln reflektieren und dadurch eine Weiterentwicklung stattfinden kann.

Viele der in der Literatur veröffentlichten Kompetenzmodelle sind sehr allgemein gefasst und lassen viel Freiraum für Individualität. Die Kompetenzbereiche von Lehrpersonen können nach Topsch (2004, 480) in die (1) allgemeindidaktische Kompetenz, (2) die fachliche und fachdidaktische Kompetenz, (3) die soziale Kompetenz sowie (4) die Selbstvergewisserung eingeteilt werden. Bauer (2005, 20) gliedert die pädagogischen Basiskompetenzen in folgende sechs Dimensionen: „Ziele klären und Inhalte strukturieren, soziale Strukturen bilden, Interaktion steuern, Kommunizieren und Informieren, Lernumgebungen gestalten, Hintergrundarbeit leisten (Planen und Organisieren)“. Er formuliert diese sehr genau und nähert sich der Praxis an. Auch deckt die Interpretation der Kompetenzkategorien die Elemente des Berufes eines Lehrers bzw. einer Lehrerin ab. Diesen Handlungskompetenzen liegen kognitive Muster zugrunde und sie werden in pädagogischen Situationen mit Emotionen verknüpft, wobei unbewusst aus ihnen ausgewählt wird. Daher spricht man hier von sicheren und souveränen Handlungen, wenn die Handlungsmuster der agierenden Person stimmig und ohne Verzögerungen bzw. Störungen ineinander greifen (Bauer 2005, 21). Dies soll eine Zielsetzung für die Studierenden sein, an welche sie sich Mithilfe der Praxislerngelegenheiten in der Schulpraxis annähern sollten.

Einen sehr wichtigen Beitrag zur Erforschung professioneller Kompetenzen einer Lehrperson liefert das theoretische Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, welches der COACTIV-Studie zugrunde liegt. Professionelle Kompetenz wird hier grundsätzlich als erlern- und vermittelbar dargestellt. Um eine theoretische Weiterentwicklung von Lehrpersonen zu fördern soll der Anschluss an generische Modelle der Professionalisierung und der beruflichen Entwicklung gesucht werden (Kunter et al. 2011, 31). Professionelles Handeln entsteht also „aus dem Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation.“ (Kunter et al. 2011, 33)

Durch COACTIV wurde dieses nicht hierarchische Modell von professioneller Kompetenz generiert, es wurde für das Handeln von Lehrpersonen spezifiziert. In diesem Modell werden vier Kompetenzaspekte unterschieden, nämlich Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation von Lehrpersonen. Diese setzen sich jeweils aus spezifischeren Kompetenzbereichen zusammen, wie Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Diese Kompetenzbereiche können sich dann wiederum in Kompetenzfacetten differenzieren, welche durch konkrete Indikatoren operationalisiert werden. Zum Beispiel ist die Kompetenzfacette des Fachwissens: tiefes Verständnis der Schulmathematik. Fachdidaktisches Wissen wird so in Erklärungswissen, Wissen über das mathematische Denken von Schülerinnen und Schülern und Wissen über mathematische Aufgaben aufgeteilt. Pädagogisch-psychologisches Wissen teilt sich in Wissen um Leistungsbeurteilung, Wissen über Lernprozesse und Wissen über effektive Klassenführung auf. (Kunter et al. 2011, 32-33)

„Es ist eine zentrale Grundannahme der COACTIV Studie, dass bestimmte persönliche Ausprägungen in beiden Bereichen – kognitive Merkmale wie Wissen und Überzeugungen und motivational-selbstregulative Merkmale – die Grundlage für langfristig effektives Handeln von Lehrkräften bilden.“ (Kunter et al. 2011, 46) Diese Merkmale sind Produkte beruflicher Entwicklungsprozesse, welche mit der Lehrerausbildung beginnen und sich über die gesamte berufliche Karriere hinweg fortsetzen. Der professionelle Kompetenzbegriff beschreibt das „Zusammenspiel kognitiver und motivational-selbstregulativer Merkmale bezogen auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen“ (Kunter et al. 2011, 46). Professionelle Kompetenz bezieht sich auf individuelle Voraussetzungen für spezifische berufliche Situationen, es umfasst die Fähigkeit als auch die Bereitschaft zu handeln und beschreibt ein größeres Spektrum an persönlichen Voraussetzungen als der primär wissensbasierte Begriff der Lehrerexpertise (Kunter et al. 2011, 47). Kompetenzen sind veränderbar, also sind sie auch im Rahmen professioneller Entwicklungsprozesse vermittelbar.

2.2 Von der Meisterlehre zur Professionalisierung

Ursprünglich war der Lehrberuf als eine Art ‚**Meisterlehre**‘ zu erlernen. „Angehende Lehrer ordneten sich einem Schulmeister zu, um so in das Handwerk des Unterrichtens durch Nachahmung und Einübung eingeführt zu werden.“ (Topsch 2004, S. 477) Von den Praxislehrpersonen, die zur Zeit im Einsatz sind, haben noch nicht alle die neueste Ausbildung als Mento-

ren an der Universität durchlaufen. Es besteht daher die Annahme, dass es noch einige aktive Praxisbetreuerinnen und Praxisbetreuer ohne spezifische Ausbildungskompetenz gibt. Hier liegt oftmals noch eine traditionelle Vorstellung einer Lehrerbildung als Meisterlehre vor, die davon ausgeht, dass den angehenden Lehrerinnen und Lehrern das notwendige „Handwerkszeug“ für den Beruf beigebracht wird. Das Vormachen und Einüben praktischer Gewohnheiten wird hier kritisch betrachtet, denn es besteht die Gefahr, dass Studierende unreflektiert Verhaltensmuster übernehmen, die weder ihrer Person entsprechen, noch zur jeweiligen Situation passen bzw. nicht einmal dem aktuellen Stand der Forschung zu gutem Unterricht oder Lehrerverhalten entsprechen. Wenn Mentoren fertige Vorstellungen über ihren Unterricht an Studierende vermitteln wollen, ist diese Sorge auch berechtigt. Jedoch kann die Betreuungsbeziehung auch positiv ablaufen, indem Praxisbetreuer demonstrieren, wie Unterrichtssituationen gemeistert werden könnten und dies durch eine anschließende Reflexion auch besprechen. Denn es gibt kein Rezept für guten Unterricht!

Hierzu ein Exkurs: In den 1920er Jahren entstanden erste pädagogische Akademien im deutschen Sprachraum. Damals war es so, dass Personen, die über schulpraktische Erfahrungen verfügten, als Dozentinnen bzw. Dozenten tätig waren. Es wurden sogenannte „Stadt- und Landschulpraktika“ eingeführt, diesen kam eine direkte Ausbildungsfunktion zu, die als „didaktisch normative Meisterlehre“ bezeichnet werden kann (Arnold et al 2011, 16ff). Eine Richtlinie der deutschen Reichsschulkonferenz (1921, 774f; Topsch 2004, 478) lautete zum Beispiel folgendermaßen: „Den Lehrern aller Art ist schon während ihrer wissenschaftlichen Ausbildung auf der Hochschule Gelegenheit zu geben, mit der Jugend aller Altersklassen und Volkskreise bekannt zu werden.“ Dies legte den Grundstein für die Berechtigung der heutigen schulpraktischen Studien für Studierende des Lehramts, um ihre eigenen Erfahrungen als angehende Lehrperson machen zu können.

2.2.1 Meisterlehre in der schulischen Praxis

Bei der Ausbildung von Lehrpersonen herrscht in den schulpraktischen Studien immer die Gefahr von einer bloßen Einübung in die Praxis. Deshalb ist Vorsicht beim Lernen und Abschauen von den Praxislehrpersonen geboten. Der Kompetenzerwerb bleibt diffus, wenig gesteuert und unbewusst (Hascher 2012, 123). Denn in der Ausbildung wird vielfach aufgrund von normativen Entscheidungen vorgegangen (Hascher 2011, 433f). Hascher rät aus diesem Grund, auf individuelle Förderung bei „kognitiver Empathie“ aufseiten der Auszubildenden zu

setzen. Denn die Wirksamkeit schulpraktischer Studien ist abhängig von den Praxisbegleiterinnen und -begleitern, die laut Hascher (2011, 428) die Qualität dieses Ausbildungselements und die Lernfortschritte ihrer Studentinnen und Studenten, also die Wirksamkeit ihrer eigenen Ausbildungstätigkeit, überschätzen.

Die Lernprozesse der Studierenden im Praktikum können aufgrund diverser Bedingungen - wie die kontextabhängige Gestaltung des Praktikums oder die verschiedenartige Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren - sehr unterschiedlich sein. Um „praxical knowledge“ zu erfahren, schlägt Heidegger (1996, 65) vor, anstatt auf den „Hammer zu starren“, ihn zu verwenden. Darunter wird der Erwerb von praktischem Wissen durch die Anwendung von Methoden, Dingen und Werkzeugen verstanden (Mateus-Berr 2014, S. 222), welche jedoch nur mit einer systematischen Analyse zum erwünschten Kompetenzaufbau beitragen wird. Auch Bollnow (1978) weist in seiner Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis in der Lehrerbildung auf die Annahme hin, dass die Praxis des Unterrichtens letztlich wohl nur durch das eigene Unterrichten, also durch beständiges Üben zu erlernen sei, relativiert diese Anmerkung jedoch wie folgt: „Die Praxis ist (...) ein soziales Geschehen in eigenem Recht, bleibt aber (...) ohne Reflexion und Irritation bloße Routine, die nicht weiß, was sie tut.“ (zit. nach Meseth 2014, S. 120f) Eine Lehrperson die verwoben bleibt in diesen Routinen, hätte keinen Blick für die impliziten Theorien, auf die sie sich zur Bewältigung ihrer praktischen Aufgaben immer schon stützt. Dieser praktisch handelnden Person würde das wissenschaftlich geprüfte bzw. kollektiv geteilte Wissen fehlen, um die eigene Praxis als „öffentlich verantwortete Aufgabe begründen, legitimieren und innovieren zu können“ (Meseth 2014, S. 121). Dieses deklarative Wissen wird an der Universität erzeugt und soll idealerweise Einzug in die Praxis halten. Praktika sind in den schulischen Kontext eingebettet, Institutionen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung können so also nur begrenzt Einfluss nehmen. Sie werden von der Universität zum Teil im Rahmen einer Lehrveranstaltung vor- und nachbereitet, faktisch jedoch sind sie in der Obhut der Schule und öffnen sich nur in bestimmten Situationen (Hascher 2011, 11). Damit liegt der zentrale Einfluss im schulischen Kontext verankert, denn „die Lernhoheit und -verantwortung liegt in den Händen von Personen, die sich nicht als LehrerbildnerInnen verstehen“ (Hascher 2011, 11). Damit weist Hascher auf einen sehr wichtigen und kritischen Punkt in den Praktika hin, nämlich dass die Studierenden hierbei völlig in die Obhut der Betreuungslehrpersonen gegeben werden, ohne zu wissen, wie nahe diese mit dem Wissen der Universität vertraut sind, bzw. wie gut sie pädagogisch professionell handeln.

Des Weiteren ist den Studierenden in ihrer Praxis nicht garantiert, dass die Lehrpersonen mit einem kollegialen Verhältnis an sie herantreten.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine Ausbildung für die professionelle Praxis. Es ist eine Angelegenheit des Praktikums bzw. der Betreuungslehrpersonen, den Studierenden eine Lernerfahrung zu ermöglichen, die sie in ihrer Professionalisierung vorantreibt bzw. unterstützt. Dies kann man durch das Verständnis Oevermanns (1996) über die Aufgabe von Lehrenden ableiten: Denn deren pädagogische Aufgabe ist es, die Heranwachsenden in der Aufrechterhaltung und Entwicklung ihrer Autonomie zu unterstützen. Konkret bedeutet dies die Hilfe bei der Bewältigung von Krisen in der Bildung. Diese entstehen, wenn ein Gegenstand, der einem Subjekt entgegentritt, von diesem nicht einfach in das schon Gelernte integriert werden kann, sondern ein Nicht-Verstehen hervorruft (Pollmanns 2014, 126). Bildung vollzieht sich folglich als Lösung einer solchen Krise. Diese Ansicht lässt sich ganz deutlich auf die Mentoren-Studierenden-Beziehung ummünzen. Denn auch Studierende stecken während des Praktikums immer wieder in solchen Krisen ihrer angehenden Professionalisierung, die mit Hilfe der Mentoren bewältigt werden können, indem gemeinsam Lösungen erarbeitet werden.

2.2.2 Professionalisierung im Lehrberuf

Die Debatte zur Lehrerprofessionalität ist kaum zu überblicken. Die Professionalisierung des Lehrberufs setzt jedoch ein Verständnis des Professionsbegriffes voraus. Im Allgemeinen wird unter Profession eine Dienstleistung verstanden, deren Tätigkeit auf speziellem Wissen basiert und die der Erhaltung von zentralen gesellschaftlichen Werten dient (vgl. Schaeffer, 1990, 40f). Die professionelle Expertise ist eine Eigenschaft einer „Person-in-einem-sozialen-Raum“ (Jungwirth 2005, 143). Dabei stellt sich die Frage nach dem Unterschied von Experten und Novizen. Die professionelle Person erwirbt ihr Wissen durch eine spezielle Ausbildung, die mit einem Zertifikat als Nachweis für formale Kompetenzen abgesegnet wird und hat nun die Berechtigung zur Problemdefinition und der Lösung des Problems. Wobei Professionalität nicht als ein normatives technisches richtiges Handeln gesehen wird, das eindeutig zu bestimmen ist, sondern als eine reflexive Positionierung in einem Feld von komplexen und widersprüchlichen Handlungsanforderungen (Helsper 2002; Schmutzer und Dörler 2014, 88). Nach Oevermann (1996, 133f) sind Berufe professionalisiert, wenn sie dem Typus stellvertretender Krisenlösung entsprechen und durch die skizzierten Strukturmerkmale ge-

kennzeichnet sind. Wird also von Professionalität gesprochen, impliziert dies einen erreichten Zustand, einen Zustand der Könnerschaft (Combe 2005, 7). Es gibt keinen bestimmten Zeitpunkt, an dem dieser Zustand bei Lehrpersonen erreicht wird, denn der Lehrberuf verlangt nach einem lebenslangen Entwicklungs- und Weiterentwicklungsprozess. Durch die universitäre Ausbildung zur Lehrperson sollen die Studierenden als Novizen das Wissen, Denken und Handeln eines Experten verinnerlichen. Im Gegensatz zu Professionalität verweist der Begriff der Professionalisierung auf Bewegung, auf eine Handlungsdynamik. Dieser Entwicklungsprozess einer Berufsgruppe, und zwar der Lehrerinnen und Lehrer, wird nun genauer dargestellt.

In der sozialwissenschaftlichen Diskussion ist mit dem Begriff der Professionalisierung der Prozess gemeint, in dem Handlungsstrukturen entwickelt werden, die es möglich machen, Praxisprobleme stellvertretend für andere wissenschaftlich reflektiert zu bearbeiten (Dewey/Ferchhoff/Radtke 1990, 294f; Schenz 2009, 38). Das Entstehen von Professionalisierung erstreckt sich durch seinen prozesshaften Charakter über einen längeren Zeitraum, dies kann unter Umständen der gesamte Zeitraum der Berufsausbildung bzw. Berufsausübung sein (Schenz 2009, 38). Weiters ist sie auf die Bearbeitung, die Bewältigung und die Lösung von Aufgaben und Problemen ausgerichtet, die sich in der Praxis stellen. In diesem Sinne zeichnet sich Professionalität nach Schenz (2009) durch „spezialisiertes, abstraktes Theoriewissen aus, das der professionell Tätige reflektiert und mit einem Höchstmaß an Angemessenheit und Effizienz auf konkrete lebenspraktische Problemsituationen anzuwenden weiß, wobei die einzelnen Maßnahmen jeweils rational nachvollzogen und begründet werden können“ (vgl. Schenz 2009, 38).

Die Professionalisierungsdebatte im Zusammenhang mit dem Lehrberuf wurde erst gegen Ende der sechziger Jahre zunehmend geführt (Terhart 1996, 449). Im bildungswissenschaftlichen Diskurs werden mit Professionalisierung zum einen der Vorgang fortschreitender Verberuflichung und zum anderen ab den neunziger Jahren zunehmend qualitative Aspekte professionellen Handelns verbunden. Was macht also professionelles pädagogisches Handeln aus und wie kann man es lernen?

2.2.2.1 Professionelles pädagogisches Handeln

Es zeichnet sich in der Literatur als schwierig ab, spezifische Merkmale von Professionalität und professionellem Handeln von Lehrerinnen und Lehrern festzulegen. Richtet sich das Handeln auf die Veränderung von Menschen beziehungsweise von menschlichen Verhältnissen und Bedingungen, so kann man von sozialem Handeln sprechen (Giesecke 1987, 18f). Pädagogisches Handeln impliziert demnach einen gewissen Freiheitsspielraum, der es auch den anderen ermöglicht, zu handeln. Es besteht also auch die Möglichkeit des Gegenhandelns, welches wiederum einem gesellschaftlichen Rahmen unterworfen ist. „Es gibt also in einer bestimmten pädagogischen Situation kein „*richtiges*“ pädagogisches Handeln in dem Sinne, daß [sic] man nur so und nicht anders agieren könne; vielmehr können wir uns jeweils nur „*angemessen*“ verhalten, wir haben immer mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, je nachdem, wie „die andere Seite“ sich verhält.“ (Giesecke 1987, 19)

Pädagogisches Handeln kann Menschen und Situationen immer nur partikular treffen (Giesecke 1987, 26ff). Das heißt der Mensch wird als lernendes Wesen gesehen, andere Aspekte des Menschseins bleiben aus dem Blick. Es gibt auch in der Schule keine ausschließlich pädagogischen Situationen, es gibt nur Situationen in denen pädagogisches Handeln möglich ist. Aus dieser Partikularität ergibt sich, dass zum pädagogischen Handeln noch politisches Handeln (z. B. Ordnungen für das Zusammenleben), administratives Handeln (z. B. Notengebung), ökonomisches Handeln (z. B. Profilierung durch Schulautonomie) und auch medizinisches Handeln (z. B. Warnung vor körperlicher Überforderung) dazukommen, um die berufliche Tätigkeit des Pädagogen/der Pädagogin hinreichend zu beschreiben (Giesecke 1987, 29ff; Schenz 2009, 40f).

Die Frage, wie professionelle Lehrpersonen handeln sollen, bringt folgende drei Formen der Verhaltensregulation zur Diskussion (Neuweg 2005, 37f): Als zentrales Kennzeichen von Professionalität gilt ein „zielbewusstes, plangesteuertes, theoriegeleitetes und rationales Handeln“ (vgl. bspw. Beck 1983; zitiert nach Neuweg 2005, 37). Professionell handelt hier, wer denkt, bevor er tut, und wer weiß, was er tut. Demgegenüber steht die Position Wahls (1991; Neuweg 2005, 38), dass das Handeln im Klassenzimmer ein „Handeln unter Druck“ sei, bei dem LehrerInnen maßgeblich auf wohl eingeübte Routinen und Automatismen, auf Fertigkeiten angewiesen sind. Neuweg (2005, 38) stellt mit dem „intuitiv-improvisierenden Handeln“ eine Zwischenform zur Diskussion, die einerseits mit den Routinen einen spontanen, nicht-deliberativen (= unüberlegt; nicht beratend) Charakter und andererseits mit dem rationalen

Handeln eine hohe Flexibilität aufweist. Pädagogisches Handeln kann man also nicht lehren und nicht aus Büchern lernen, in diesem Sinne angemessenes „Handeln lernt man nur durch Handeln *und* Reflektieren“ (Giesecke 1987, 16).

Bauer, Kopka und Brindt (1996/1999 in Bauer 2000, 63) stellen eine Grundthese zum Professionalisierungsprozess auf, die den Aufbau professioneller Handlungskompetenzen während der Berufsbiografie beinhaltet. Demnach sollten alle Pädagogen über bestimmte Handlungsrepertoires verfügen, um andere Menschen bei Lernprozessen wirkungsvoll unterstützen zu können. Jedoch ist keines dieser Handlungsmuster alleine ein Kennzeichen von Professionalität. Erst wenn diese in spezifischer Weise, aufgrund der Deutung der Situation von Lernenden eingesetzt werden, kann von professionellen pädagogischem Handeln gesprochen werden. Somit erhält auch die Ausbildungsphase an der Universität die Aufgabe, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, die erforderlichen Kompetenzen durch praktische Anwendung und Übungen zu verinnerlichen. Um in den Aufgabenfeldern der Erziehung und der Bildung als Lehrperson in der Schule Verantwortung zu übernehmen und autonom handeln zu lernen, fordern die drei Autoren mehr schulpraktische Anteile und auch die Ausweitung der Erziehungswissenschaften.

2.2.2.2 Konzepte pädagogischer Professionalität

Um näher auf die Anfänge der Professionalisierungsdiskussion einzugehen, werden in diesem Unterkapitel verschiedene Ansätze pädagogischer Professionalität kurz dargestellt. Combe und Helsper (1996) führen folgende vier Theorielinien an:

- der machtheoretische Ansatz, welcher die Durchsetzung, Entstehung und Etablierung von Professionen im Rahmen sozialer Ungleichheit und Macht einbettet,
- der interaktionistische Ansatz (Schütze 1992), welcher aufzuzeigen versucht, wie Professionelle durch Interaktion ihre berufliche Identität finden,
- der strukturtheoretische Ansatz (Oevermann 1996), der die Logik professionellen Handelns in den Blick nimmt,
- und der systemtheoretische Ansatz (Stichweh 1996), welcher sich den gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen widmet (Bauer 2000, 56).

Diese professionstheoretischen Ansätze werden durch den berufsbiografischen Ansatz von Terhart (1992) und die Theorie des professionellen Selbst von Bauer (2000) ergänzt. Diese

beiden Ansätze beziehen sich auf pädagogische Berufsfelder, wobei ihr Unterschied darin besteht, dass Terhart von einer berufsbiographischen Entwicklungslogik ausgeht, während Bauer von einem persönlichen beruflichen Entwicklungsprogramm spricht (Nolle 2004, 36).

Im Widerspruchsmodell von Oevermann (1996, 70ff) ist professionelles Handeln durch die Gleichzeitigkeit von Theorieverstehen und Fallverstehen gekennzeichnet. Der Professionelle verfügt über ein Wissen, das ein notwendiges Element seines Handelns darstellt, jedoch wird dieses Wissen nicht verwendet, um Lösungen parat zu haben, sondern um in jedem Fall und in jedem Kontext zu einer neuen Problemdeutung transformiert zu werden (Oevermann 1996, 143). Auf der einen Seite wird eine wissenschaftliche Theoriebildung der Professionellen Lehrperson vorausgesetzt und auf der anderen Seite werden Kompetenzen erwartet, die es ermöglichen, hermeneutisch auf die Situation des Lernenden einzugehen und danach zu handeln (Nolle 2004, 33). Diese Gleichzeitigkeit von Fall- und Theorieverstehen ist eine der Ursachen für die Nicht-Standardisierbarkeit professionellen pädagogischen Handelns und macht somit Professionswissen zum Sonderfall praktischen Handlungswissens (Schenz 2009, 42). Oevermann (1996) unterscheidet drei Dimensionen professionellen Handelns: die Wissensvermittlung, die Normenvermittlung und die therapeutische Funktion, welche sich zwangsläufig aus den ersten beiden ergibt (Oevermann 1996, 146). Für das pädagogische Handeln im Hinblick auf den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin sind die Normvermittlung und die Wissensvermittlung zentral, wodurch Lehrpersonen zu Expertinnen und Experten ihres Berufes werden, jedoch können sie letztlich nur durch das Erfüllen der therapeutischen Funktion zu Professionellen werden (Oevermann 1996, 181).

Für die Auswertung der empirischen Interviews und somit zur Beantwortung der Forschungsfrage wird die Professionalisierung im Lehrberuf in dieser Arbeit als biographischer Prozess angesehen. Die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern wird in einem Prozess gesehen. Dies öffnet die berufsbiografische Forschung, welche den Weg von einer Phänomenologie der Persönlichkeit zur Empirie der Berufsbiografie ebnet. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass Kompetenz, Haltung und Ethos von Lehrerinnen und Lehrern durch Faktoren bestimmt werden, die außerhalb von Ausbildung und Schule liegen. Diese biografischen Faktoren wirken in das spätere Handeln der Lehrkräfte hinein, aus diesem anthropologischem Faktum bauen sich Identität und Selbstwertgefühl der Menschen auf (Ofenbach 2006, 365f). In der Berufsbiografischen Forschung wird das Selbstverständnis, die Persönlichkeit, das Bewusstsein oder das Selbstbild des Lehrers bzw. der Lehrerin nicht als ein gegebenes fertiges

Produkt betrachtet, sondern als Habitus, den Lehrpersonen in einem individuellen, komplexen und krisenhaft verlaufenden Lernprozess erwerben müssen. Der Entwicklungsprozess eines Lehrers verläuft nicht ausschließlich in der Ausbildung, sondern die berufliche Entwicklung zieht sich über das gesamte Berufsleben hindurch. Wissenschaftliche Entwicklung sowie Einflüsse aus dem Privatleben, wie die soziale Stellung, die eigene Kindheit und Familie und Ereignisse im eigenen Leben spielen bei dieser beruflichen Entwicklung eine Rolle (Ofenbach 2006, 62f). Combe (2005, 82) führt an, dass es eine zentrale Kompetenz der Lehrerin bzw. des Lehrers sei, Erfahrungskrisen für die eigene Entwicklung und Erkenntnis zu nutzen und zu lernen förderlich mit ihnen umzugehen.

Die COACTIV-Studie ist die erste deutschsprachige Studie die sich mit der Bedeutung von Lehrerkompetenz für gelingenden Unterricht beschäftigt. Die Abkürzung bedeutet „Cognitive Activation in the Classroom“ (Kunter et al. 2011) und steht für den Untersuchungsgegenstand eines kognitiv aktivierenden Unterrichts. In der COACTIV-Studie wurden verschiedene Aspekte der Lehrerkompetenz für das Fach Mathematik erfasst. Dabei werden persönliche Merkmale der Lehrkräfte in Bezug auf Aspekte des Professionswissens, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten untersucht. Kunter et al. (2011) fanden heraus, dass Unterricht der nach den genannten förderlichen Prinzipien gestaltet wird, vor allem von Lehrkräften umgesetzt wurde, die bestimmte Kompetenzmerkmale – Wissen, Einstellungen, Motivation und Stressbewältigung – aufweisen. Es wurde festgestellt, dass Unterrichtsqualität um so höher ist, je größer das fachbezogene Wissen der Unterrichtenden ist. Unterrichtsqualität hängt aber auch mit nicht-fachbezogenen Aspekten zusammen, wie zum Beispiel der Fähigkeit der Lehrer(innen), mit beruflichen Anforderungen konstruktiv umzugehen (ebd. 362).

COACTIV versteht unter professioneller Kompetenz, dass ein Unterricht, dessen Leitbild effektive Strukturierung, Potenzial zur kognitiven Aktivierung und konstruktive Unterstützung der Lernprozesse in derselben Weise einbezieht, nur funktionieren kann, wenn Lehrkräfte gute Kenntnisse über die zu lehrenden Inhalte und den damit verbundenen Schwierigkeiten für die Lernenden haben (Kunter et al. 2011, 362). Die Entwicklung professioneller Kompetenz ist ein komplexer Prozess. Aspekte wie Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation der Lehrkräfte haben eine direkte Bedeutung für die Gestaltung der unterrichtlichen Situationen (ebd. 362). Voraussetzungen, die Lehrkräfte für guten Unterricht benötigen, sind von alltäglichen Erfahrungen und Alltagskenntnissen abzugrenzen. Professionelle Kompetenz

unterliegt Veränderungsprozessen und Bedingungen des Ausbildungs- und Berufskontextes beeinflussen diese Prozesse (ebd. 362).

2.2.2.3 Domänen von Lehrer/innen/professionalität

Diese Kriterien von Professionalität machen deutlich, dass eine Weiterentwicklung der Strukturen des Bildungssystems unabdinglich ist, jedoch ist auch die Lehrperson aufgefordert in und mit diesen Strukturen als Experte bzw. als Expertin in diesem Sinne „professionell“ umzugehen (Schratz et al. 2008, 124). Schratz et al. (2008) haben fünf Domänen entwickelt an denen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern sichtbar werden kann. Die folgenden „zwischen System und Person“ (Schratz et al. 2008, 125) angesiedelten Kompetenzfelder nehmen eine zentrale Rolle in der wissenschaftlichen Diskussion um die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern ein. Diese Domänen setzen sich aus komplexen Bündeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen zusammen (Schratz et al. 2008, 129).

2.2.2.3.1 Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können

Es ist wichtig, dass Wissen und Können, das sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrer praktischen Arbeit angeeignet haben, mit Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht wird und in einem professionellen Dialog reflektiert und weiterentwickelt wird. „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004, 360 zitiert nach Schratz et al. 2008, 125) ist hier der Leitsatz. Wobei hier, wie oben angedeutet, nicht nur die individuelle Selbstreflexion der einzelnen Lehrpersonen gemeint ist (Oevermann 1996, 156), sondern auch der gesamte Berufsstand zur Selbstthematization angehalten wird (Stichweh 1996, 51). Unter Diskursfähigkeit verstehen Schratz et al. (2008, 125) die Fähigkeit pädagogische Problematiken und Phänomene situationsangemessen zu beschreiben und zu diskutieren. Das Wesentliche der pädagogischen Professionalität ist hierbei eine „(selbst-) kritische Reflexion, die eigene Erfahrung ebenso nutzt wie wissenschaftliche Erkenntnisse, und der Austausch im beruflichen Diskurs“ (Schratz et al. 2008, 131). Hier wird deutlich, wie wichtig die Reflexion in den schulpraktischen Studien sowohl auf Seiten der Studierenden, als auch auf Seiten der Mentoren ist und dass sie einen Beitrag zur Professionalisierung leisten kann.

2.2.2.3.2 *Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen*

Die Lehrpersonen sollen sich selbst als Expertinnen und Experten in ihrem Beruf sehen, also ihr Wissen und Können für einen genau definierten Bereich kennen. Wie oben angeführt, versteht man hier unter Professionsbewusstsein nicht nur die individuelle Selbstreflexion, sondern vor allem auf Systemebene zur Selbstthematisierung befähigt zu sein (ebd. 125). „Professionsbewusstsein haben, heißt zu erkennen, was den Lehrberuf zu einem eigenen Beruf macht und sich auf Grund dieses Bewusstseins von anderen (sozialen) Berufen *abzugrenzen*. Gleichzeitig verstehen sich professionsbewusste Lehrer/innen als Teil einer nationalen und regionalen Bildungslandschaft, die sie prägen und durch die sie geprägt werden, aber auch als Teil einer internationalen Profession“ (ebd. 131). Lehrerinnen und Lehrer, die professionsbewusst sind, können von der unmittelbaren Realität abstrahieren, sie können also von einer Außenperspektive auf sich und ihre berufliche Position blicken. Dabei werden die Rahmenbedingungen des Berufes als historisch Gewachsenes wahrgenommen und aus dieser Perspektive kritisch beleuchtet (ebd. 132). Dieser Ansatz zeigt deutlich, wie wichtig eine fortgeschrittene Professionalisierung bei den Mentorinnen und Mentoren im Fachpraktikum der Studierenden ist.

2.2.2.3.3 *Kollegialität: Die Produktivität von Kooperation*

Schratz et al. (2008, 133) meinen damit, dass die Lehrerinnen und Lehrer weg von der Einzelkämpferin, vom Einzelkämpfer kommen sollen, um Professionalität zu erreichen. Denn in einem sinnvollen kollegialen Austausch liegt großes Potential, welches die Autoren auch als Produktivität von Kooperation bezeichnen. Studien belegen jedoch, wie Terhart und Klieme (2005, 163) schildern, ein „Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit“. Es wird zwar auf die Kooperation hingewiesen und wissenschaftlich werden die positiven Wirkungen belegt, jedoch ist die gelebte Erfahrung in den Schulen, wie auch die früheren und aktuellen empirischen Untersuchungen zeigen, dass diese Kooperation nicht bzw. nicht in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen stattfindet (Terhart & Klieme 2005, 163f, siehe auch Baum et al. 2012). Deshalb ist es wichtig, dass in Schulen im Kollegium mehr und mehr ein Ort des Dialogs gefunden wird und eine Kultur der Offenheit entstehen kann. Genauso soll dies bereits im Praktikum der Studierenden an den Schulen geschehen. Sie sollen von Anfang an in den Diskurs miteinbezogen werden, da dies einen großen Nutzen für beide Seiten bringen kann. Studierende können Neues aus der Universität in die Schule hineintragen, wohingegen sie

sich wiederum Neues aus dem professionellen Austausch von erfahrenen Lehrpersonen mitnehmen können.

2.2.2.3.4 Differenzfähigkeit: Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden

Vielfalt in Lerngruppen bringt viel Positives mit sich. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrpersonen differenzfähig sind und nicht von ihrem Bild des Idealschülers ausgehen, sondern sich um individuelle Lernförderung bemühen. Differenzfähige Lehrpersonen vertrauen darauf, dass alle Kinder und Jugendlichen fähig und bereit sind zu lernen und sie planen und gestalten ihren Unterricht auf diese Vielfalt hin (Schratz et al. 2008, 134). „Differenzfähigkeit erfordert Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umgeht und die Fähigkeit – wo sinnvoll und notwendig – individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anzubieten und selbst-organisierte Lernprozesse zu initiieren, die es ermöglichen, individuelle Lernwege zu gehen oder inhaltliche Schwerpunkte zu setzen“ (Schratz et al. 2008, 134). Dabei sind Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen eine wesentliche Komponente, um zu erkennen wo Schülerinnen und Schüler nicht unterschiedlich behandelt werden wollen und eine zu starke Differenzierung mit Blick auf die Gruppe eher kontraproduktiv wäre.

2.2.2.3.5 Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft

Zur Profession der Lehrerinnen und Lehrer gehört, dass nicht nur Wissen und Können im Unterricht wichtig sind, sondern noch viel wichtiger scheint es „Wissen und Können in der jeweiligen Situation wirksam einzusetzen“ (ebd. 135). Neben der Fähigkeit, Professionswissen erfolgreich umzusetzen, ist die Persönliche Meisterschaft das Resultat eines individuellen Bildungsprozesses: es soll aus Fehlern gelernt werden, die Lehrpersonen sollen offen für Neues sein und die eigene Persönlichkeit wird als Lernaufgabe verstanden. „*Personal Mastery* zeigt sich letztlich darin, aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft das für die spezifische Situation ‚Richtige‘ zu tun“ (ebd. 136). Genau diesen Punkt sollen die Studierenden in ihrem Praktikum verstehen lernen. Denn es geht nicht ausschließlich darum fachlich und didaktisch meisterhafte Stunden zu halten, sondern in gewissen Situationen angemessen bzw. professionell reagieren zu lernen.

2.2.2.3.6 Zusammenfassende Darstellung der Domänen von Lehrer/innen/professionalität

Der strukturtheoretische Ansatz von Oevermann wurde oben näher dargestellt, da sein Grundsatz auf die Beziehung von Mentoren zu Studierenden sehr gut umgelegt werden kann. In dieser Arbeit werden verschiedene Bereiche von Lehrerprofessionalität näher erläutert, da die Auswertung der Interviews hier breites Wissen verlangt. Professionalisierung im Lehrberuf stellt eine lebenslange Entwicklungsphase dar, deshalb wird sie in dieser Arbeit als biographischer Prozess angesehen. Die Professionalisierung einer Lehrperson kann mit Abschluss der universitären Ausbildung nicht als beendet angesehen werden, sondern sie entwickelt sich im Berufsleben ständig weiter. Lehrende sollen also weiter Lernende bleiben, jedoch soll die Lehrerausbildung sehr wohl einen Teil des Prozesses der Professionalisierung darstellen. In diesem Sinne wird ihr eine große Bedeutung zugeschrieben. Die Verknüpfung zwischen den Bereichen Fachkompetenz und Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft spielt eine große Rolle in der Professionalisierung der Lehrerausbildung. Dewe, Ferchhoff und Radtke (1991) schreiben, dass der Lehrerberuf eine Profession ist, allerdings in manchen Aspekten von den so genannten klassischen Professionen zu unterscheiden ist: Der pädagogische Handlungsmodus, um dessen Erschließung es geht, ist gegenüber den klassischen Professionen als *different* und nicht als defizitär zu betrachten (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990 S. 16). Die Professionalitätsentwicklung wird im Projekt IMST2 (Kreis & Stern 2005, 162) unterstützt, indem in der Unterrichts- und Schulentwicklung Reflexion und Vernetzung zu verstärken sind. Dies geschehe insbesondere durch Teamarbeit mit gemeinsamer Planung und Reflexion, Denken in langfristigen Prozessen, Einbeziehung von Kolleg/innen und Schulleitung sowie durch Kooperation von Schulpraxis, Wissenschaft und Schulverwaltung. Professionalitätsentwicklung ist demnach kein rein individueller Bildungsprozess, sondern ein komplexes Interaktionsgeschehen der professionellen Handlungskompetenz des einzelnen Lehrers, einer professionellen Organisationsstruktur an der Schule sowie eine professionelle Kommunikation und Kooperation nach außen (Kreis & Stern 2005, 164).

2.3 Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

*Nachdem ich etwas erfahren hatte,
kam es mir erst so vor, also ob ich gar nichts wisse,
und ich hatte recht:
Denn es fehlte mir der Zusammenhang,
und darauf kommt doch eigentlich alles an.*

Johann Wolfgang Goethe,
Wilhelm Meisters Lehrjahre,
Erstes Buch, Viertes Kapitel (1796)

Das professionelle Handeln einer Lehrperson stützt sich nach Topsch (2004, 476f) auf eine „allgemeindidaktische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Reflexion von Zielen, Inhalten und Verfahren sowie auf die Bereitschaft, die Individualität von Kindern und Jugendlichen in die Planung und Gestaltung von Lernprozessen einzubeziehen“. Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle und Selbstreflexion sind dabei unverzichtbar, denn ohne diese wäre kompetentes pädagogisches Handeln nicht möglich. Um diese Kompetenzen Studierenden zu eröffnen braucht es einen mehrperspektivischen Verbund unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche, wobei auch die Auseinandersetzung mit Schulpraxis eingeschlossen wird (Topsch 2004, S. 477). Der Praxisbezug im Sinne eines „Stundenhaltens“ während des Studiums ist ein notwendiges Element der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Die UNESCO hat dies bereits 1968 folgendermaßen formuliert: „Fundamentally, a teacher-preparation programme should include (...) practice in teaching and in conducting extra curricular activities under the guidance of fully qualified teachers“ (Thomas 1968, 68). Im aktuellen Bachelor Curriculum für die Lehrerbildung an der Universität Wien ist es nun festgelegt, dass „die Absolventinnen und Absolventen in ihren Unterrichtsfächern und deren Fachdidaktiken sowie der Bildungswissenschaft ein breites sowie in ausgewählten Bereichen vertieftes Grundwissen, welches sie erstmals im Rahmen der Fachbezogenen pädagogisch-praktischen Studien anwenden. Damit sind sie in der Lage, der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Entwicklung ihrer Fächer selbständig zu folgen und neue Erkenntnisse für ihre Unterrichtstätigkeit zu rezipieren“ (Allgemeines Curriculum 2016, 2) Laut Oevermann (1996) stellt die Profession eine Instanz zwischen Wissenschaft und Lebenswelt dar. Aus diesem Grund soll nun das Theorie-Praxis Verhältnis als theoretisches Konstrukt aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden.

Im Zuge der institutionellen Entwicklung der Lehrerbildung zeigen sich deutliche Unterschiede im Bereich des so genannten höheren und niederen Bildungswesens (Gymnasien und Volksschulen). Diese scharfe Trennung zeigt sich auch in der Bezugsetzung von theoretischen und praktischen Ausbildungselementen. Da diese Arbeit von der universitären Lehrerbildung handelt wird hier Theorie und Praxis im höheren Bildungswesen behandelt. Anfang des 19. Jahrhunderts wird Theorie und Praxis auf die Bereitstellung einer „wissenschaftliche(n) Fachqualifizierung“ (Kolbe 1994, 253) zur Herausbildung einer gebildeten Lehrerpersönlichkeit bezogen. Das meint die fachliche Ausbildung der Studierenden des Lehramts. Kolbe (1994, 253) stellt pädagogisches Wissen zu dieser Zeit lediglich als eine „Kunstlehre“ davon dar, wie eine bildende Auseinandersetzung abläuft. In der frühen Lehrerbildung ist zunächst eine Auseinandersetzung mit den Theorien der einzelnen Fachwissenschaften sowie die Ausbildung einer allgemein, wissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit üblich. In der anfänglichen Professionalisierungsgeschichte ist die praktische Bewältigung des Lehrberufs weniger Thema. Die Frage um die Vermittlung von Theorie und Praxis wird zunehmend zu einer Kernfrage pädagogischer Auseinandersetzung, denn in ihr konstruiert sich ein wertvoller Anteil der eigenen Wesensbestimmung.

Zunächst geht es darum Theorie und Praxis in den aktuellen Zusammenhang dieser Arbeit zu stellen. Nach Breinbauer (2014) unterscheidet man Praktiken als praxistheoretische Perspektive und Praxis als handlungstheoretische Perspektive:

- Es gibt nicht nur die pädagogische Praxis, sondern besteht eine Mehrzahl von Praxen. Wie sich pädagogische Praxis von anderen (sozialen, gesellschaftlichen) Praxen unterscheidet muss also geklärt werden. Die Praxis an sich meint einmal die Möglichkeit, etwas willentlich hervorzubringen, aber auch eine „Notwendigkeit“, auf welche die Praxis antwortet (Benner 2001, 30; Breinbauer 2014, 27).
- Allgemein wird das Handeln im Hinblick auf das Hervorbringen betrachtet. Für pädagogisches Handeln heißt das, dass es sich aufgrund erreichter Zwecke zu rechtfertigen hat und werden diese nicht erreicht, erscheint das Handeln als fragwürdig. Pädagogisches Handeln hat also den Zweck in sich selbst. Wie auch Herbart schon herausgearbeitet hat, ist pädagogisches Handeln weder ident mit wissenschaftlichem Wissen noch mit der Fertigkeit des Herstellens (Breinbauer 2014, S. 30).

Soweit zum theoretischen Hintergrund, Praxis wird hier jedoch als die Handlungspraxis von Lehrpersonen in der Institution Schule verstanden. Denn es geht darum, dass Studierende die Möglichkeit haben, diese Praxis durch eigenes Handeln zu erleben, bzw. praktisches Handeln einer Lehrperson zu erleben.

In der Lehrerbildung gilt es zu beachten, ob mit theoretischem Wissen das an der Universität gelernte Fachwissen zum Unterrichtsfach bzw. das erziehungswissenschaftliche Theoriewissen gemeint ist. Topsch (2004, 479) spricht der Theorie die Aufgabe zu, die Prinzipien unterrichtlichen Handelns zu beleuchten, Regeln und Zusammenhänge aufzudecken und übertragbar zu machen. Um als Lehrperson professionell zu sein ist es nicht ausreichend über eine einzige Theorie zu verfügen, die dann umgesetzt wird. Die Lehramtsstudierenden müssen auf der einen Seite über Theorien des Wissenserwerbs, andererseits über Theorien zur Disziplin, zur sozialen Interaktion sowie zur Selbstdarstellung verfügen (Arnold et al. 2011, 88). Diese Theorien sind meist unabhängig voneinander, sie können aber aus wissenschaftlicher Sicht auch komplementär bzw. sogar widersprüchlich sein. In der handelnden Praxis werden folglich mehrere Theorien gleichzeitig oder alternativ eingesetzt.

Die COACTIV-Studie unterscheidet bei Lehrkräften folgende drei Arten von Wissen: Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und Pädagogisches Wissen.

- „Fachwissen: Vertiefendes Hintergrundwissen und Verständnis der schulischen Fachinhalte.
- Fachdidaktisches Wissen: Wissen darüber, wie Fachinhalte Schülern verfügbar gemacht werden können. (...)
- Pädagogisches Wissen: Generelles, fachübergreifendes Wissen, welches zur Gestaltung und Optimierung der Lehr-/Lernsituation notwendig ist (...).“ (Baumert et al. 2011)

Es lassen sich zwei wesentliche Grundüberzeugungen unterscheiden, nämlich ob Lehrkräfte Lernen als das Resultat von direkter Informationsvermittlung oder als aktive Konstruktion von Wissen ansehen (Baumert et al. 2011). Lehrer müssen motiviert sein, das Wissen in ihrem Unterricht einzusetzen. Denn das Interesse und das Feuer für den Beruf bzw. das Fach kann entscheidend dafür sein, wie sich die Lehrperson anstrengt, guten Unterricht zu machen bzw. inwieweit sie bereit ist, sich weiterzubilden (Long & Hoy, 2006 in Baumert et al. 2011). Es ist jedoch nicht leicht, das ausgewogene Verhältnis von Engagement und Distanzierung im Lehrberuf zu finden. In der Lehrerbildung hat das Verhältnis von Theorie (gemeint sind die

Inhalte der Lehrveranstaltungen an der Universität) und Praxis (gemeint ist die Handlungspraxis in der Institution Schule) eine besondere Bedeutung. „Schulpraktika erfüllen dann ihre Funktion, wenn sie die Unterrichtspraxis durch die Perspektive der ‚Theorie‘ beobachten und analysieren und gleichzeitig zu Fragen an die ‚Theorie‘ hinführen und deren Antworten aufgreifen“ (VLW 1998 in Hedtke 2003, 2). Deshalb ist es sehr wichtig, dass nicht nur die Studenten sondern besonders auch die Mentoren darauf achten, diese Beziehung in den jeweiligen Reflexionen herzustellen, um einen maximalen Lernerfolg zu generieren.

Seit sich die Zweiteilung des Studienaufbaus in wissenschaftliche Bildung an der Universität und berufspraktische Ausbildung in der Schulpraxis durchgesetzt hat, hat die Forderung nach einer stärkeren Verbindung von Theorie und Praxis zugenommen und ist wieder und wieder Thema des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurses geworden (Topsch 2004, Oelkers 2001). Diese Forderung ist Teil der theoretischen Auseinandersetzungen um die Frage nach dem Wesen von Bildungsprozessen und der Beschaffenheit pädagogischer Handlungsvollzüge. Das Studium gewinnt einen praxisorientierten Fokus, während die Praxis auf theorieorientierte Deutungsmuster zurückgreifen kann (Topsch 2004, 479). Praxis entfaltet sich gestützt auf einen Theoriekontext als ein regelgeleitetes Handeln aus Prinzipien (Herrmann 2002, 156). Praxis ohne Theorie jedoch kann zu Recht als bloßes Herumprobieren bezeichnet werden (Herrmann ebd.). Ist Praxis wissenschaftlich reflektiert, so zielt sie darauf ab, den „Zirkel zwischen Alltagstheorie und deren Verstärkung durch unreflektierte Praxiserfahrung aufzubrechen“ (Topsch 2004, 479), denn Praxis im Studium darf nicht als Selbstzweck missverstanden werden. Die Praxis bietet Gelegenheit, pädagogisches Handeln theoriegeleitet zu erhellen, ein weiteres Ziel ist die Infragestellung der Theorie durch Praxis andererseits. Auf diese Weise soll laut Topsch eine „Theorie-Praxis-Spirale“ in Gang gesetzt werden, durch die Unterrichtssituationen in ihrer Komplexität eindeutiger erfasst und nachvollziehbarer interpretiert werden können (Topsch 2004, 479).

Auch Arnold et al. (2011, S. 91) sehen die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis keinesfalls als „bipolare Zuweisung von wissenschaftlicher Reflexion und pädagogischem Handeln“. In der Summe dieser Ansätze verbindet sich bei der pädagogischen Theoriebildung ein drittes Element zwischen Theorie und Praxis welches im Handelnden selbst verortet wird: „Bei Kant die Urteilskraft, bei Herbart der pädagogische Takt und bei Schleiermacher das leitende Gefühl.“ (Beckmann 1997, 102). Im Gebiet der Wissenschaften wird demnach gehandelt und Praxis generiert, genau so wie professionelles Handeln nicht ohne Anbindung an

Theorie erfolgen kann (Arnold et al. 2011, S. 91). Die Praxis strebt nach Gestaltung und Veränderung erzieherischer Wirklichkeit, die Theorie ist für die Generierung und Absicherung wissenschaftlich anerkannten Wissens zuständig. Eine gute Praxis ist auf die Erkenntnis der wissenschaftlichen Theorie angewiesen, genauso wie sich die Wissenschaft wechselseitig auf die Erfahrungen der Praxis bezieht (Arnold et al. 2011, S. 92). Theorie und Praxis durchdringen sich wechselseitig auf komplexe Art und Weise. Wie lassen sich Theorie und Praxis in der Lehrerbildung also in diese konstruktive Wechselbeziehung bringen? Im Bereich der studentischen Praxis im Berufsfeld gelingt dies durch eine zielgerichtete Dynamik von Reflexion und Aktion, denn nur durch die gewonnene Erfahrung aus dem Prozess der Erprobung lässt sich ermitteln ob sich die im Handeln realisierten theoretischen Konzepte bewähren (Arnold et al. 2011, S. 93). Jedoch muss hier beachtet werden, dass keine vollständige Vermittlung der Begründung des Könnens durch Wissen möglich wäre. Das praktische Handeln behält immer den Status, dass es eine Kunst sei, denn es behält immer einen Rest an Unverfügbarkeit. Lehrpersonen können in der schulischen Praxis professionalisiert handeln, das heißt, dass sich ihr Handeln auch mit der erziehungswissenschaftlichen Theorie deckt, doch können sie dies selten zum Ausdruck bringen. Im Vergleich dazu besitzt die Theorie ein durch Handeln nicht ausschöpfbares Möglichkeitspotential (Arnold et al. 2011, S. 93).

Des Weiteren setzt sich Hackl (2014) mit der Frage auseinander, was die Theorie für die Praxis leisten kann. Die Theorie kann demnach zum einen planendes, handlungsbegleitendes und reflektierendes Wahrnehmen und Denken mit kategorialen Ordnungsmustern ausstatten, außerdem kann sie dieses mit empirischen Erfahrungen anreichern, welche die hypothetischen Annahmen bezüglich des Planens realistischer und zielsicherer machen (Hackl 2014, S. 52). Lehrpersonen sollen theoretisch denken um ihre praktischen Routinen, Ideen und Beobachtungen zu ordnen und zu prüfen. Daher betrachtet Hackl (2014) den Umgang mit Theorie selbst als eine spezifische Praxis. Professionelle Lehrpersonen sollen demzufolge unterrichten und theoretisch über das Unterrichten nachdenken. Diese zwei Praxen können zu einem Zeitpunkt jeweils nur getrennt voneinander stattfinden, denn es kann sich lediglich an die jeweils andere Praxis „erinnert“ werden und diese Erinnerung kann dann in der jeweils anderen Praxis berücksichtigt werden. Hackl (2014, S. 53) vertritt die Ansicht, dass – wie es moderne Lerntheorien bestätigen – die Praxis des Unterrichtens nur durch eigenes Unterrichten in einer wirklichen Schule gelernt werden kann. Die Praxis des Nachdenkens hingegen lernt man durch eigenes Erheben, Dokumentieren, Prüfen, Vergleichen, Argumentieren etc. und wohl nirgends besser als an der Universität (Hackl 2014, S. 53) „Die Fundierung der Handlungs-

kompetenz durch wissenschaftliches Wissen kann dabei verhindern, dass sie dogmatisch auf eine einmal etablierte Tradition beschränkt und von den in diese persönlich einweisenden ‚Vorbildern‘ abhängig bleibt.“ (zit. nach Hackl 2014, S. 53) Hackl spricht damit einen wichtigen Punkt in der Praxis der Lehramtsstudierenden an, denn das Lernen an Vorbildern ist für Studierende (vor allem beim Hospitieren in der Institution Schule) eine Art zu lernen und praktische Erfahrungen zu machen. Ob die Praxislehrpersonen dabei ein positives oder ein negatives Vorbild abgeben, bleibt offen. Um sich einer Professionalisierung im Lehrberuf anzunähern ist es nötig sich in eine kritische Distanz zum eigenen pädagogischen Handeln zu begeben. Diese kritische Distanz ist nur über theoretische Reflexion möglich (vgl. Hedtke 2003, 6). Deshalb ist es in der Lehrerausbildung wichtig, dass Praxislehrpersonen bzw. Mentoren dieses Reflektieren auch in die Unterrichtspraxis miteinbeziehen.

Meyer-Drawe (1984, S. 255) geht davon aus, dass Theorie und Praxis ihren produktiven Sinn nur im Hinblick auf gegenseitige Unterscheidung und ihren gegenseitigen Überschuss entfalten können. Unsicherheiten und Umbrüche in der Praxis können eine Auseinandersetzung mit der Theorie herbeiführen, genauso wie Theorien Zusammenhänge als veränderbar erkennen lassen, die oft unhinterfragt bleiben (Schmutzer und Dörler 2014, S. 85). Es soll hier eine dichotome begriffliche Trennung – Theorie dort und Praxis da – in Frage gestellt werden. Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis soll produktiv gemacht werden, anstatt es aufzulösen zu versuchen. In dieser Arbeit sind mit Theorie und Praxis, die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis, bzw. die Fachdidaktikwissenschaft und die Fachunterrichtspraxis gemeint. Eine Aufgabe der schulpraktischen Studien besteht darin, durch eine didaktische Transformation und wissenschaftliche Zugangsweisen den subjektiven und holistischen Erfahrungskomplex Unterricht zu einem Beobachtungsobjekt zu machen. Hedtke plädiert dafür, „es in der Perspektive der fachdidaktischen ‚Theorie‘ zu konstruieren, allgemeiner auch in der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Theorie, und für die ‚Reflexion‘ fachdidaktikwissenschaftlicher Ansätze und Positionen zu nutzen“

2.3.1 Können und Wissen in der Lehrerbildung

Was ist Lehrerwissen und welches Wissen kann in der Lehrerbildung angeeignet werden? „Lehrerwissen“ ist das Wissen über welches ein Lehrer verfügen soll, um professionell zu handeln. Das Wissenskonzept ist mehrdeutig, denn es finden das Interesse am Lernen, am

(expliziten) Wissen und am Können von Lehrern zueinander (Neuweg, S. 583). Neuweg unterscheidet folgende drei Arten von Lehrerwissen:

- Das Professionswissen von Lehrern, also das Wissen im objektiven Sinne lässt sich ganz klar von Können trennen, als auch von Persönlichkeitseigenschaften, von der Erfahrung und von „Prozessen der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen praktischen Erfahrungen und den Angeboten expliziten Wissens“ (Neuweg, S. 584).
- Zweitens ist das Lehrerwissen ein psychologisches Konstrukt, die kognitiven Strukturen von Lehrern, also Wissen im subjektiven Sinne sind als Ergebnis von Lernen bzw. als innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten zu sehen (Neuweg, S. 584). Das Wissen der Lehrpersonen ist in hohem Maße implizit, die Grenze zum Können wird oft unscharf und das liegt daran, dass es Lehrpersonen schwer fällt ihr Wissen zu explizieren.
- Drittens wird Wissen oft zur dispositionalen „Erklärung“ (Beschreibung und Vorhersage) von Verhalten verwendet. Die Lehrperson weiß wie es geht, das heißt noch nicht, dass sie es verbalisieren kann, aber zumindest kann sie es demonstrieren. Dabei handelt es sich um ein Lehrerwissen im Sinne von Wissen des Forschers, der die Logik des Handelns von außen rekonstruiert, dies aber häufig unbemerkt (Bromme 1992, S. 128ff, in Neuweg S. 585).

In der Diskussion um das Wissen im Zusammenhang mit Theorie und Praxis werden Integrationsmodelle von Differenzmodellen unterschieden:

- Vertreter und Vertreterinnen der Differenzthese gehen davon aus, dass sich professionelles und wissenschaftliches Wissen grundsätzlich strukturell voneinander unterscheiden und Professionswissen als Können erst in der beruflichen Erfahrung entsteht (Müller 2010, 68f). Schulpraktische Studien stellen demnach ein konstruiertes Modell von Praxis dar: „Sie bieten nicht die Praxis des beruflichen Alltags, sondern die Praxis des seltenen Besuchs“ (Hedtke 2003, 12). Eine distanzierte Beobachterperspektive und die theoretische Reflexionsmöglichkeit wird dadurch erzeugt, dass die Praxis zum Objekt der Theorie wird (Hedtke 2000). Differenzmodelle gehen davon aus, dass jede Forderung zur Einheit an den nicht überwindbaren kategorialen Unterschieden zwi-

schen Wissen bzw. Denken einerseits und praktischem Können andererseits scheitern müsse (Neuweg 2005, 39).

- Im Gegensatz dazu meinen die Vertreter und Vertreterinnen der Integrationsthese, dass eine Zusammenführung der unterschiedlichen Wissensbereiche bereits frühzeitig angemahnt werden kann (Müller 2010, 68f). Integrationsmodelle haben den Anspruch, Wissen und Können möglichst weitgehend zur Deckung zu bringen. Träges und implizites Wissen werden hier als Betriebsunfälle einer praxis- oder theorieseitig defizitären Ausbildung betrachtet (Neuweg 2005, 39).

In der Professionalisierung von Lehrpersonen geht es um die Beziehung zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen (Neuweg 2005, 38f). In der universitären Lehrerbildung Österreichs steht noch immer eine extensive fachliche einer geringen pädagogischen Professionalisierung gegenüber. Gleichzeitig steigen die Anforderungen an die pädagogische Professionalität und es lassen sich nachteilige Effekte einer pädagogischen Unterprofessionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer aufweisen (Popp 2004; Neuweg 2005, 39). Wissen scheint also keine hinreichende Bedingung für Können zu sein. Man kann nicht davon ausgehen, dass automatisch ein Mehr an Wissen ein Mehr an Können erzeugt und umgekehrt. Die Lehrerausbildung dient zumindest der wissenschaftlichen Aufklärung und Reflexion, ihre handlungsleitende Funktion kommt vielfach erst längerfristig zum Tragen (Bader & Schäfer 1995, in Neuweg 2011, S. 23). Lehrerbildung soll nicht das Integrieren, sondern das Unterscheiden von Theorie und Praxis betreiben, damit Lehramtsstudierende lernen, Wissenschaft und Könnerschaft dauerhaft in Spannung zu setzen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „pädagogisches Wissen zwar nicht handlungsleitenden, wohl aber handlungsvorbereitenden, wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitenden sowie handlungsrechtfertigenden Charakter hat und nur in einer „Kultur der Distanz“ zum Praxisfeld (Neuweg, 2005) angeeignet werden kann“ (Neuweg 2011, S. 23).

In der neuen Konstruktion der Praktika bei Lehramtsstudierenden wird die Schnittstellenfunktion zwischen Theorie und Praxis betont, dabei sollen die Studierenden durch eine angeleitete Reflexion dabei unterstützt werden, diese Verknüpfung herzustellen (Gruber & Rehl 2005, S. 9). Das Praktikum stellt somit ein zentrales Instrument dar, in dem sich bei den Studierenden Wissen in Können umwandeln sollte.

Professional Content Knowledge (PCK) (Lee Shulman 1987, bzw. Soonye Prak & Steve Oliver 2008) ist fachdidaktisches Wissen, also jenes spezielle Wissen, das Lehrkräfte von Spezialisten des Fachs unterscheidet und sie befähigt, fachliche Gegenstände für das Lernen und Lehren aufzuschließen, also fachliche Gegenstände in „Lerngegenstände“ zu *transformieren*. (zit. nach Bartosch et al. 2014, S. 174) PCK behandelt den Themenbereich der Lehre von den Naturwissenschaften, in diesem Begriff sind Fachwissen, allgemein pädagogisches Wissen und Kontextwissen integriert. Unterrichtliches Handeln ist kein durch Wissen vollständig gesteuerter Vorgang (transformativer Charakter). „Vielmehr verlangen die spezifischen Bedingungen dieses Handelns die Fähigkeit, situativ innerhalb kürzester Zeit Entscheidungen zu treffen und die Vermittlung von Inhalten auf die jeweils besondere Situation, auf eine bestimmte Gruppe von Lernenden abzustimmen. Lehrpersonen und Studierende des Lehramts müssen in Unterrichtssituationen also auf ein Repertoire von Handlungsrouninen zurückgreifen, welches in vergleichbaren Situationen entwickelt wurde, aber bewusst meist nicht zugänglich ist (*tacit knowledge*) (Bartosch et al. 2014, S. 174f). Helmut Fischler (2007, S. 33 in Bartosch et al. 2014, S. 175f) beschreibt PCK als „Ergebnis von Prozessen, in denen sich das angeeignete wissenschaftliche Wissen unter dem Einfluss von persönlichen Wertvorstellungen, pädagogischen Maximen und anderen individuellen Faktoren zu Handlungsorientierungen entwickelt hat“. Praxiserfahrung ist ein bedeutsamer Aspekt für den Aufbau von PCK, allerdings ist sie kein Garant für situationsangemessenes Handeln (vgl. u. a. Lee & Luft 2008, in: Bartosch et al. 2014, S. 176).

Das Konzept des impliziten Wissens stellt einen wichtigen Leitbegriff in der Lehrerprofessionalisierungsforschung dar und meint ein „Wissen, das sich, zumindest zunächst, nur im Handeln des Lehrers oder der Lehrerin zeigt, von ihm oder ihr aber nicht notwendigerweise auch als Wissen artikuliert werden kann“ (Neuweg 2001; 2005, 38). Dieses Konzept des impliziten Wissens wird von Hackl 2004, 2000 kritisch diskutiert. Kann man Handeln von bloßem Verhalten überhaupt sinnvoll abgrenzen, ohne dass auf innere Prozesse des Denkens und auf innere Strukturen des Wissens Bezug genommen wird? Es besteht die Sorge, implizites Wissen sei lediglich ein neuer Ausdruck für Automatismen und Routinen, die wohl sehr komplex wären, Handeln aber nicht in vollem Sinne angesprochen werden könne, da zu diesem notwendigerweise das Moment einer rationalen Distanz gehöre (Neuweg 2005, 38).

Messner (2002, 18) geht von der These aus, dass Lehrerkompetenz „nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben wird, sondern als Können aufgrund des

Selbstlernprozesses und einübendem Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis und als Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich“. Auch in diesem Konzept der Könnensentwicklung bleibt die Vermittlung von Theoriewissen zentral, denn Theorie muss das Handeln orientieren. Jedoch lassen sich aus dem jeweils relevanten Wissen Könnensformen nicht unmittelbar ableiten und grundlegend vorschreiben. Dies soll gelingen, indem Wissen in das in praktischen Situationen herausgeforderte Können reflexiv eingearbeitet wird (Arnold et al. 2011, S. 97f). Für die dem neuen Praxiskonzept zugrundeliegende Vorstellung einer Transformation von Wissen in Können ist die Lehrer-Könnens-Forschung welche sich an Schöns mit dem Konzept des „Reflective Practitioner“ (Schön 1983) orientiert. Schön (in Arnold et al. 2011, 98) hebt die entscheidende Bedeutung von simulierten oder realen Handlungssituationen für die Herausforderung der Könnensentwicklung bei Lehrpersonen hervor. Dies bedeutet für die Gestaltung der Schulpraktischen Ausbildung nach Arnold et al. (2011, 98f):

- „Die individuelle Könnensentwicklung der einzelnen Lehramtsstudierenden im Kontext ihrer Biographie muss in der Ausbildung eine zentrale Stellung einnehmen.
- Es gilt, sie durch klug ausgedachte und dosierte Handlungssituationen zur Weiterentwicklung ihres Könnens herauszufordern,
- den Studierenden praktische und methodische Hilfen – antizipierend und einübend – situativ verfügbar zu machen sowie
- ihnen genügend Erfahrungsmöglichkeiten, Spielräume und Impulse zur Selbstaneignung und reflexiven Verarbeitung praxisrelevanter Schul- und Unterrichtserfahrungen einzuräumen.
- Begleitet werden sollte dieser Prozess durch eigenaktive Theorie- und Lektürearbeit sowie durch eine qualifizierte tagebuchartige Lernreflexion.“

2.4 Mentoren und Mentorinnen im Fachpraktikum

Für die Ausbildung von Lehrpersonen werden die im Praxisfeld angesiedelte Anleitung und Unterstützung von angehenden Lehrpersonen hauptsächlich unter dem Begriff „Mentoring“ diskutiert (Staub & Niggli 2009, 95). Mentorinnen und Mentoren sind hauptberuflich an Schulen als Lehrpersonen tätig, in ihren Klassen wird die Praxis von Lehramtsstudierenden absolviert. Ihre überwiegende Alltagswahrnehmung ist geprägt von den jeweiligen schulischen Strukturen und dem dort etablierten Habitus (Lion & Malmberg 2014, 205). Die Men-

torinnen und Mentoren lernen im Zertifikatskurs Mentoring an der Universität Wien „Methoden zur Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht anzuwenden und Studierende bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht zu beraten und in ihrer professionellen Entwicklung in der Institution Schule zu begleiten“ (Institut für LehrerInnenbildung 2017). Bei (finanziellen, institutionellen oder personellen) Engpässen wird oftmals an der Länge und Qualität der Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren gespart, was einen Gegensatz zu der Bedeutung von lernintensiven Praktikumserfahrungen bildet (Mehlmauer-Larcher und Weitensfelder 2014, 156). In diesem Kontext verweisen Staub (2001), Kreis und Staub (2011) sowie Staub und Niggli (2009) auf die Notwendigkeit, Mentorinnen und Mentoren in ein fachspezifisches Unterrichtscoaching einzuführen, um sie in die Lage zu versetzen, ihre Praktikantinnen und Praktikanten über die übliche Mentorenrolle hinaus durch fachspezifisches Unterrichtscoaching in praktikumsbezogenen Lernprozessen zu unterstützen.

Es ist sehr wichtig dass Mentorinnen und Mentoren die Bedeutung einer Beziehungsgestaltung, in welcher Anerkennung und Wertschätzung leitend sind, bewusst ist. Das Verhältnis zwischen Studierenden und Mentorinnen und Mentoren soll ein kollegial-symmetrisches Verhalten sein. Lehramtsstudierende sind mit all ihren Schwächen der Öffentlichkeit der Klassenzimmer bzw. Konferenzzimmer ausgesetzt (Lion & Malmberg 2014, 209). Mentoren haben auch die Funktion eines Vorbilds für die Studierenden. Denn ohne eine entsprechende Beziehungsstruktur kann auch das Autonomieerleben bzw. die Eigenmotivation nicht so gut gelingen. So ist es wichtig, dass die Mentorentätigkeit nicht aus der Lehrerinnen- bzw. Lehreridentität heraus ausgeübt wird, sondern diese Rollenidentität mit ihren eigenen Aufgaben, Haltungen und Verhaltensweisen entsprechend sensibel aufgebaut wird (Lion & Malmberg 2014, S. 210), sodass sich die Studierenden nicht wie Schüler vorkommen, die von ihrem Lehrmeister lernen. Denn es ist relevant, dass sie selbst ihre Rollenidentität verändern und ihre Rolle als Lehrerin oder Lehrer neu definieren können. Dazu ist es auch wichtig, dass sie in eine reflexive Distanz zu ihren eigenen Schulerfahrungen treten können, wobei ihnen die Mentoren Hilfeleistung stellen sollen. Dazu müssen jedoch auch die Studierenden bereit sein, ihre Kompetenzen zu erweitern und Haltungen zu verändern. Für einen erfolgreichen Prozess in der Professionalisierung sind qualifizierte Mentorinnen und Mentoren notwendig, die Reflexionsprozesse anleiten, über umfassende Kenntnisse verfügen und im regelmäßigen Austausch mit der Universität stehen (Palencsar & Tischler 2014, S. 195).

Obwohl fachspezifisch-pädagogisches Coaching nach Fritz C. Staub (2001, 175) einen Ansatz zur Weiterbildung von Lehrpersonen in der Praxis darstellt, lassen sich zentrale Elemente des Fachspezifischen Unterrichtcoachings ebenfalls zur Unterstützung des Lernens von Lehramtsstudierenden in Unterrichtspraktika nutzen. Dieser Ansatz wird hier näher dargestellt, da er sich sehr gut mit dem Fachspezifischen Praktikum verbinden lässt, denn auch hier haben die Studierenden Betreuungslehrer, die genau in dem von ihnen gewählten Fach unterrichten und deshalb auch geeignete Coaches bzw. Mentoren für dieses Fach darstellen. Die Lehrpersonen bzw. die Lehramtsstudierenden in unserem Fall sollen in der Praxis bei der Gestaltung, Durchführung und Reflexion eines Teils ihres Unterrichts in einem bestimmten Fachbereich unterstützt werden. Dies geschieht durch die jeweiligen Praxislehrpersonen bzw. Mentoren, welche auch die Rekontextualisierung unterrichtsbezogener Innovationen unterstützen und somit Reflexion bei Studierenden anregen. Diese Form von Coaching zielt vor allem auf die Entwicklung von allgemeindidaktischen Reflexionsstrategien und fachspezifisch-pädagogischem Wissen ab. Neben einer allgemeinen Prozessberatung kommt dem Mentor/der Mentorin aufgrund seines Wissens über Unterricht, von Lehr-Lernprozessen und fachspezifischen Unterrichtsinhalten hier auch eine inhaltlich intervenierende Rolle zu (Staub 2001, 176). Der Mentor/die Mentorin beteiligt sich an der konkreten Unterrichtsarbeit der Lehrperson und übernimmt somit für die Unterrichtseinheiten die er/sie begleitet Mitverantwortung für das Lernen der Schüler. Dies kann im FAP durch Vorbesprechungen bzw. auch während der vom Studierenden gehaltenen Unterrichtseinheit geschehen. So sieht Staub (2001, 186) es vor, dass der Mentor/die Mentorin den Unterricht nicht ausschließlich erst im Nachhinein reflektiert und beurteilt, sondern sich vielmehr als Partner schon während der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung an der Lösung der Gestaltungsprobleme beteiligt, um einen Lernfortschritt der Schüler zu erzielen. Der Mentor/die Mentorin soll in diesem Setting also „in unterstützender Weise und bezogen auf die Lösung der aktuellen Gestaltungsprobleme des Unterrichts sein Wissen einbringen“ (Staub 2001, 187) können. Staub (2001, 187) sieht in diesem gemeinsam verantworteten Unterricht eine Chance, auf eine natürliche und unbedrohliche Weise zu einer Reflexion der von den Studierenden vertretenen fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen zu führen. Unter fachspezifisch-pädagogischem Wissen verstehen Staub & Niggli (2009, 93f) „wie bestimmte Themen, Inhalte oder Aufgabenstellungen im Unterricht auszuwählen, darzustellen und an die unterschiedlichen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden anzupassen sind“. Der Mentor verfügt im besten Fall über eine hohe fachliche, fachdidaktische sowie psychologisch-pädagogische Expertise als auch über die Kompetenz zur Förderung kokonstruktiver Zusam-

menarbeit bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht (Staub & Kreis 2013, 9). Die Unterrichtsgestaltung ist also von Betreuungslehrerin bzw. Betreuungslehrer und Studentin bzw. Student gemeinsam verantwortet und soll zur bestmöglichen Unterstützung des Lernens der Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Fach genützt werden. In den Vor- und Nachbesprechungen soll ein konstruktiver Dialog geführt werden, welcher dadurch gefördert wird, dass der Mentor/die Mentorin den Studierenden die Möglichkeit gibt, eigene Ideen, Einschätzungen und Überzeugungen darzulegen, zu begründen, zu hinterfragen und zu elaborieren. Die gemeinsame Durchführung der Unterrichtssequenz, wie es bei Staub (2001) vorgesehen ist, ist umgemünzt auf die Praxiseinheit von Studierenden so zu sehen, dass die Betreuungslehrperson hier die Studierenden in ihrem unterrichtsrelevanten Lernen unterstützt und begleitet (Staub & Kreis 2013, 10). Er/Sie kann im Hintergrund bleiben, oder je nach vorheriger Vereinbarung soll der Mentor/die Mentorin bei Bedarf auch eigene Ideen, Anregungen und Hinweise einbringen. Über den Unterricht hinaus kann diese Zusammenarbeit für beide Parteien zu einer Erweiterung des unterrichtsrelevanten Wissens und zur Veränderung fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen führen (Staub & Kreis 2013, 9). Dies kann Praxis auch leisten, denn nicht nur die Studierenden haben dabei die Möglichkeit, zu lernen, auch für die Praxislehrpersonen kann sich dadurch Neues eröffnen.

2.5 Reflexion in der Lehrer/innenbildung

Da die Reflexion einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung leistet und somit auch eine wichtige Aufgabe der Mentoren darstellt, ihre Schützlinge darauf vorzubereiten bzw. dabei zu unterstützen, wird hier die Reflexion in der Lehrer/innenbildung näher dargestellt. Roters (2012, S. 112) beschreibt Reflexion „als eine bestimmte Form des Denkens – zum einen als Prozess des Zurückblickens auf bestehende Annahmen und Grundsätze, zum anderen als vorausschauendes Denken, um mögliche Auswirkungen und Konsequenzen des eigenen Handelns abzuschätzen zu können“. Reflektieren stellt demnach eine Fertigkeit dar, die es einer Person ermöglicht, in eine Situation distanznehmender Wahrnehmung gegenüber dem eigenen Handeln und Erleben zu treten. In der Lehrer- und Lehrerinnenbildung ist Reflexion „Voraussetzung und Motor“ (Roters 2012, S. 143) für die Ausbildung von Professionalität durch eine problemorientierte Herangehensweise an Handlungsrouinen, mit dem auftretende Phänomene analysiert und Handlungsfähigkeiten gesteigert werden. Ein gelungener Reflexionsprozess soll so aussehen, dass eine Ab- bzw. Veränderung von Handlungsweisen, vorgefertigten Annahmen und Regeln im Zuge einer Auseinandersetzung und Konfrontation mit

derselben stattfinden kann. Das von Studierenden zu erreichende Reflexionsniveau hängt letztlich von den von der Bildungsinstitution bereitgestellten Lern- und Reflexionsgelegenheiten ab (Roters 2012, 154). Studierende haben durch eine rein introspektive Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis gar nicht die Chance eine Vielzahl von ausführbaren Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen. Deshalb ist es wichtig, dass ein Austausch und eine kritische Diskussion unter Studienkolleginnen und Studienkollegen sowie zwischen Studierenden, Praxisbetreuenden und Dozentinnen bzw. Dozenten in den schulpraktischen Studien ihre Berechtigung findet. Roters (2012, S. 147) merkt an, dass Studierende aus hochschuldidaktischer Sicht zur theoriegeleiteten Reflexion von Unterricht angeleitet werden sollten. Dies ist unter anderem die Aufgabe der Praxisbetreuerinnen und Praxisbetreuer in den Praktika, welche die Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung absolvieren. Es schafft eine Grundlage für das lebenslange Lernen, wenn Studierenden in den Schulpraktischen Studien Raum für Erfahrungen und für die Entwicklung einer forschenden und reflexiven Haltung ermöglicht wird. Leider bleibt es meist den Studierenden selbst überlassen die Verknüpfung von Inhalten zu leisten sowie eine von den unterschiedlichen wissenschaftlichen Theorien geleitete Reflexion auf hohem Niveau auszubilden.

Um bei der Diskussion über Reflexion noch etwas näher ins Detail zu gehen, soll hier ein Einblick in Schöns Konzept des Reflective Practitioners gegeben werden. Durch kontinuierliche Reflexion und Evaluation seiner Handlungen versucht der reflektierende Praktiker seine Praxis weiter zu entwickeln und zu professionalisieren. Dabei soll das Berufswissen bewusst und systematisch an den eigenen praktischen Erfahrungen aufgebaut und verbessert werden. Eine Reflexion der eigenen Erwartungen erfordert, dass häufig unbewusste subjektive Theorien erst einmal bewusst gemacht werden müssen. Schön (1983, 68) schreibt über den „Reflective Practitioner“, dass dieser die Phänomene aufgrund seines vorherigen Verständnisses, welches implizit sein Verhalten beeinflusst hat, reflektiert. Der „Reflective Practitioner“ führt also ein Experiment durch, welches dazu dient, sowohl ein neues Verständnis von Phänomenen als auch eine Veränderung der Situation zu erzeugen (ebd., 68). Wenn jemand in Aktion reflektiert („Reflection-in-Action“), wird er zum Forscher im Praxiskontext. Er ist nicht abhängig von den Kategorien etablierter Theorien und Techniken, sondern konstruiert eine neue Theorie des Einzelfalls (Schön 1983, 68). Professionelle Lehrpersonen müssen die Dinge durchdenken, denn jeder Fall ist einzigartig. Jedoch können sie auf das zurückgreifen, was in der Vergangenheit war. Diese Gedanken lassen sich gut mit der Reflexion-on-Action verknüpfen. Diese geschieht später, nämlich nach der Begegnung. Das erfolgt so wie bei den

Studierenden in den Nachbesprechungen mit ihrem Mentor/ihrer Mentorin, in einer schriftlichen Reflexion an Professoren/Professorinnen usw., dabei entwickeln wir Fragen und Ideen über unsere Handlungen und Praxis. Studenten haben bei der Reflexion-on-Action Zeit zu erforschen, warum sie gegenüber den Schülern/Schülerinnen in der Situation genau so reagiert haben, wie sie eben reagiert haben. Im Sinne des „Reflective Practitioners“ (Schön 1983) sollen Lehrende bzw. Mentoren reflektierende Praktikerinnen und Praktiker ausbilden, indem sie selbst zum Vorbild werden und diese Haltung offen praktizieren. Letztendlich ist aber der Reflexionsinhalt bedeutsam für die Qualität der Reflexion (vgl. Roters 2012, S. 177-179).

Die Kategorien nach denen Lehrerinnen und Lehrer Unterricht wahrnehmen, werden gemäß der Expertinnen- und Expertenforschung früh ausgebildet, zu einem Teil bereits während der eigenen Schulzeit (Roters 2012, S. 99f). Studierende verfügen über immense Praxis-Erfahrungen als Schüler/innen am Lernort Schule, denn sie verbringen ein Drittel ihrer wachen Lebenszeit als Kinder und Jugendliche im Unterricht und haben sich ein Bild über die Realität und Wirkung von Schule und Unterricht aufgebaut (Arnold et al. 2011, 99). Um dies für eine gelingende Lehrerbildung zu berücksichtigen, soll den angehenden Lehrerinnen und Lehrern bewusst gemacht werden, dass und inwiefern die eigenen Schulerfahrungen die jeweilige Wahrnehmung von Schule, Unterricht und Schüler/innen und somit auch das eigene Handeln mitbestimmen (ebd.). Trotzdem soll dieses Potenzial der eigenen Schulerfahrungen auch nützlich gemacht werden, sei es wie man als Schüler/in nicht behandelt werden möchte, oder wie Lehrpersonen positiv auf Schüler/innen einwirken können (ebd.). Lehramtsstudierende kommen nicht als unbeschriebenes Blatt in die Praxis, sie bringen viele Erfahrungen, Eindrücke, Wahrnehmungen aus ihrer Schulzeit mit. Diese Erfahrungen beeinflussen das eigene Handeln, sowie die Vorstellungen über Unterricht. Deshalb ist es wichtig dass diese subjektiven Überzeugungen, individuellen Annahmen bzw. Alltagskonzepte der Studierenden auch bewusst gemacht werden, um sie im Praktikum produktiv nützen zu können. (Palencsar & Tischler 2014, S. 194f) Es bedarf also einer Bewusstmachung dieser eigenen Erfahrungen, was im Praktikum durch gut geführte Reflexionen angesprochen und behandelt werden soll.

Die Konstruktion von Wissen, bezogen auf theoretisches sowie Handlungswissen, wird im soziokulturellen Lernansatz als ein interaktiver Prozess der Ko-Konstruktion von Wissen gesehen, welcher sich im Dialog mit Mentorinnen und Mentoren bzw. Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern, als auch mit Kolleginnen und Kollegen entfaltet (vgl. Johnson 2009a, S. 4 in: Mehlmauer-Larcher und Weitensfelder 2014, S. 158). Das Ziel ist es, das konzeptuelle Den-

ken von (angehenden) Lehrkräften zu fördern, damit sie nicht nur intuitiv und von subjektiven Theorien geleitet im Praxisfeld agieren, sondern sich auch auf einer theoretischen, konzeptuellen Ebene mit ihrem Handeln auseinander setzen (Mehlmauer-Larcher und Weitensfelder 2014, S. 158). Studierende sollen von ihren Mentorinnen und Mentoren unterstützt und ermutigt werden, ihre subjektiven Theorien in Worte zu fassen und zu lernen, diese durch eine kritische Reflexion in Bezug zu relevanten Disziplinen und den daraus stammenden wissenschaftlichen Theorien zu setzen (ebd.).

Professionelle Kompetenz wird in impliziten, als auch in expliziten Lernprozessen erworben, hier wird davon ausgegangen, dass explizit geschaffene Lerngelegenheiten die wichtigsten Grundlagen für diesen Veränderungsprozess darstellen. COACTIV behandelt formale (spezifische Lehr-Lern-Settings), nonformale (außerhalb institutionalistischer Ausbildungssysteme) und informelle (Situationen in denen Lernen stattfindet, der Lernauftrag aber nicht explizit wird) Lerngelegenheiten (Kunter et al. 2011, 60). Für die Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften sind vor allem formale und informelle Lerngelegenheiten relevant, da in dieser Arbeit die Praxislerngelegenheit Fachpraktikum als Untersuchungsgegenstand dient. Bei der informellen Lernsituation gilt es jedoch zu charakterisieren, wie stark eine bewusste Reflexion über das Lernen stattfindet. In absichtsvollen Lernsituationen erfolgt Lernen bewusst und reflektiert, in reaktiven Lernsituationen bewusst, aber wenig reflektiert, und in impliziten Lernsituationen unbewusst (ebd. 60). Dahingehend gilt es herauszufiltern welche dieser Lernsituationen die Studierenden in ihren Fachpraktika erleben bzw. heraustragen konnten. Das Ziel der universitären Lehrerbildung sind universitäre Lehrangebote (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) als Schlüssel zur Herausbildung einer professionellen Wissensbasis.

3 Empirische Untersuchung

Das methodische Vorgehen der Masterarbeit siedelt sich in den qualitativen Methoden der Sozialforschung an. Aus welchen Gründen die zentrale Fragestellung dieser Arbeit gerade einer qualitativen Erforschung bedarf, soll im Folgenden begründet werden.

Die qualitative Forschung setzt sich mit den Lebenswelten aus der Perspektive handelnder Personen auseinander. Dabei soll ein Bild davon entstehen „was es aus der Perspektive der Betroffenen heißt“ (Flick et al. 2000, S. 17) um ein besseres Verständnis zur sozialen Wirklichkeit herzustellen. Ein Kennzeichen qualitativer Forschung ist, dass auf „erfahrungsbezogenes“ bzw. „praktisches“ Wissen (Heron, 1992 in Cropley 2002, S. 89) eingegangen wird. Im Vergleich zu anderen Forschungsstrategien werden hier subjektive und soziale Konstruktionen der Welt der Betroffenen berücksichtigt (Flick et al. 2000, S. 17). Um herauszufinden welche Erfahrungen Lehramtsstudierende in ihren Fachpraktika machen, wurden Interviews mit Studierenden des Lehramts durchgeführt. In der Praxisforschung geben Personen, die selbst Teil des Feldes sind, aus Positionen mit Innenperspektive Einblick in Elemente ihrer konkreten Arbeitssituation.

Um das Thema dieser Arbeit aufzubereiten, lag es nahe ins Forschungsfeld zu blicken und so den aktuellen Stand der Dinge zu erheben. In den vorigen Kapiteln wurde dazu literarisch auf den aktuellen Forschungsstand im Bereich der Lehrerbildung eingegangen. Nun werden hier im zweiten Teil der Arbeit auf empirische Weise die Ansichten von Studenten als Betroffene, die direkt mit dem Thema konfrontiert sind, untersucht. Dadurch werden die Erfahrungen der Lehramtsstudierenden im Rahmen der Schulpraktika erforscht.

3.1 Erhebung des empirischen Materials

Im Mittelpunkt der Erhebung steht die Wahrnehmung der Studierenden bezüglich deren Möglichkeiten, an der Universität erworbenes Wissen und Können zu erproben und Lernanlässe für die weitere professionsbezogene Entwicklung zu finden. Auch die Übernahme von Routinen und die Wahrnehmung der Rolle, die ihre Mentoren in diesem Zusammenhang spielen, wird in den Blick genommen. „Die Daten werden in ihrem natürlichen Kontext erhoben und Aussagen im Kontext einer längeren Antwort des Interviewverlaufs insgesamt analysiert.“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2000, S. 23) Dabei wird die Unterschiedlichkeit der Perspektiven der Beteiligten berücksichtigt.

3.1.1 Feldauswahl

Es wurden Studierende des Lehramts aus verschiedenen Fächern interviewt, um heraus zu finden, welche Erfahrungen sie in Bezug auf diese Themen gemacht haben. Mit einer dem Gegenstand angemessenen Methodenwahl wird sichergestellt, dass die „subjektiven Perspektiven und alltägliche Handlungsweisen der Untersuchten auf den Gegenstand zur Geltung kommen können und nicht zu stark durch methodische Strukturen eingeschränkt bzw. vor-konstruiert werden“. (Steinke 1999, S. 39) Qualitative Interviews „vereinbaren ein hohes Maß an Offenheit und Nicht-Direktivität mit einem hohen Niveau der Konkretion und der Erfassung detaillierter Informationen und sind dadurch anderen Interview-Varianten überlegen“ (Hopf 2000, S. 351). Eine detaillierte Übersicht über die interviewten Lehramtsstudierenden wird in der folgenden Tabelle gegeben:

STUDENTIN oder STUDENT des Lehramts	FACH in dem das erste Fachpraktikum gemacht wird/wurde.	DAUER der Interviews vor (1.) bzw. nach (2.) dem ersten Fachpraktikum
Studentin 1	Biologie	1. 10 Minuten 2. 30 Minuten
Studentin 2	Deutsch	1. 11 Minuten 2. 20 Minuten
Studentin 3	Deutsch	1. 12 Minuten 2. 25 Minuten
Studentin 4	Geschichte	1. 9 Minuten 2. 21 Minuten
Student 5	Physik	1. 15 Minuten 2. 30 Minuten

3.1.2 Zeitpunkt der Interviews

Das Interview soll vor dem ersten Fachbezogenen Praktikum (FAP) und nach dem ersten FAP stattfinden. Um die Ergebnisse aussagekräftiger zu machen, sollen mindestens 5 Studierende jeweils zweimal interviewt werden. Um sich nicht auf einen Fachbereich zu spezialisieren, sondern eine Streuung über alle Fächer und somit ein besseres Bild der Praxiserfahrungen von

Lehramtsstudierenden zu bekommen, werden jeweils Personen aus verschiedenen Fächern gesucht. Die Interviews vor dem zweiten und nach dem zweiten FAP durchzuführen hat wenig Sinn, da so die Vorherbefragung nicht mehr ohne Vorerfahrungen durchgeführt werden kann. Würde man erst nach dem Praktikum fragen, mit welchen Erwartungen sie in das Praktikum gegangen sind, dann wäre diese Antwort verfälscht, da sie bereits Erfahrungen gemacht haben und sie oft verdrängen, mit welchen Erwartungen sie wirklich hinein gegangen sind.

3.1.3 Der Interviewleitfaden

Neben der narrativen Eingangsfragestellung zu den Erwartungen vom Fachpraktikum im ersten und den Erfahrungen des Fachpraktikums (FAP) im zweiten Interview, fiel die Entscheidung, einen offenen Leitfaden heranzuziehen. In der Vorher-Befragung wird erforscht, mit welcher Absicht bzw. mit welcher Motivation die Studierenden in das erste FAP gehen. Wichtig hierbei ist es, nicht direkt zu fragen was erhoben werden soll. Nämlich: Welche Lernerfahrungen erwartest du dir vom Praktikum, sowohl für die eigenen Unterrichtssequenzen als auch für die Hospitationen? Welche Erwartungen hast du an deine Betreuungslehrerin bzw. deinen Betreuungslehrer? Diese Antworten sollen von den Studenten kommen und müssen ihnen entlockt werden ohne zu direkt zu sein. In dieser Vorher-Befragung liegt der Focus darauf, ob Studierende mit der Motivation ins Praktikum gehen, dass sie an der Universität erworbenes Wissen anwenden wollen, oder ob sie mit der Motivation ins Praktikum gehen praktisches Handwerkszeug zu lernen, sie sich also eine Art Meisterlehre wünschen. Bei dem zweiten Interview nach dem ersten FAP wird danach gefragt, inwieweit sich die zuvor formulierten Erwartungen erfüllt bzw. nicht erfüllt haben und warum sich das Praktikum ihrem Eindruck nach in der erlebten Form gestaltet hat. Durch diese Interviews soll herausgefunden werden, welche Erfahrungen Studierende des Lehramts machen, Wissen das an der Universität gelehrt wurde, in der Praxis anzuwenden. Diese Fragestellung wird durch folgende untergeordnete Fragen abgedeckt: Hat die Praxis dazu beigetragen, dass Neues für dich geöffnet wurde? Oder aktuelle Erkenntnisse aus der Universität hineingetragen werden konnten? Oder etwas, das du auf der Uni gelernt hast, hat plötzlich einen praktischen Bezug bekommen? Es soll auch nach der Rolle der Praxisbetreuerin bzw. des Praxisbetreuers gefragt werden. Wurde die pädagogische Intervention von der Praxislehrperson wissenschaftlich begründet? (zum Beispiel in der Nachbesprechung, wenn die Lehrerin meint, dies hätte man anders machen sollen und diesem eine fachliche Begründung anfügt, welche auch in den Wissenschaften fundiert ist.)

3.2 Qualitative Datenerhebungsmethode

In dieser Arbeit werden offene Interviews geführt und ausgewertet, um Theorien mit aktuellen subjektiven Erfahrungen der Studierenden zu bestätigen bzw. zu widerlegen. In der qualitativen Forschung gibt es Ansätze, bei denen die „Sicht des Subjekts“ (Bergold & Flick 1987, in: Flick/Kardoff/Steinke 2000, S. 18) im Vordergrund steht. Hier soll ein solcher Ansatz gewählt werden. Eine Form der Durchführung von Interviews sind teilstrukturierte Interviews (Cropley 2002, S. 107), sie haben den Vorteil, dass sie offen sind und trotzdem eine Struktur vorweisen, was in den Interviews vorkommen sollte.

Teilstandardisierte Interviews werden auch als Leitfaden-Interviews bezeichnet, im Unterschied zu standardisierten Interviews gibt es im teilstandardisierten Interview keine Antwortvorgaben und die Befragten können ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren (Hopf 1995, S. 177). Eine Variante des teilstandardisierten Interviews bzw. Leitfadeninterviews ist zum Beispiel das problemzentrierte Interview. Bei diesem Interview besteht eine sehr lockere Bindung an einen knappen, der thematischen Orientierung dienenden Leitfaden. Damit soll versucht werden den Befragten sehr weitgehende Artikulationschancen einzuräumen und sie so zu freien Erzählungen anzuregen. Problemzentrierte Interviews können als Kompromissbildungen zwischen leitfadenorientierten und narrativen Gesprächsformen angesehen werden (Hopf 1995, S. 178). Das teilstandardisierte biographische Interview, auch als narratives Interview bekannt, besteht hauptsächlich aus der „Erzählung selbsterlebter Ereignisse durch den Informanten“ (Hermanns 1995, S. 183). „Grundelement des narrativen Interviews ist die von den Befragten frei entwickelte, durch die Einstiegsfrage – die „erzählgenerierende Frage“ – angeregte Stegreiferzählung“ (Hopf 1995, S. 179). Die Erzählungen der Interviewten Personen sind stärker an konkreten Handlungsabfolgen und weniger an den Ideologien und der Rationalisierung der Befragten orientiert. Wenn die Befragten frei erzählen, dann geben sie bestenfalls auch Gedanken und Erinnerungen preis, die sie auf direkte Fragen nicht äußern können oder wollen (Hopf 2000, S. 357). Aus diesen Gründen wird im empirischen Teil dieser Arbeit das problemzentrierte Interview nach Hopf (1995) verwendet, da ihm ein Leitfaden zugrunde liegt, es aber dennoch ein offenes Interview darstellt, welches die Sicht der Studierenden für die Forschung eröffnen soll.

3.3 Dokumentarische Auswertungsmethode

Für die Auswertung des erhobenen Interviewmaterials wird die Dokumentarische Methode verwendet, da diese den Vorteil mit sich bringt, dass hier nach den impliziten Inhalten, also nach dem gefragt wird, was den Interviewpersonen nicht explizit bewusst ist. Die Dokumentarische Methode, welche in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964, vgl. Bohnsack 2003, 550) fundiert ist, bildet eine Variante der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Diese Methode geht davon aus, „dass das implizite handlungsleitende Wissen der Akteure im Forschungsfeld strukturbildend ist und als solches den zentralen Gegenstand der empirischen Analyse bildet“ (Bohnsack 2003, S. 550). Die Analyse der Daten durch die dokumentarische Methode eröffnet einen Zugang zum reflexiven und zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis (Bohnsack 2013, S. 9). Bei der Dokumentarischen Methode steht auf der einen Seite die Frage nach dem *Was*, also nach dem kommunikativen bzw. immanenten Sinngehalt und auf der anderen Seite steht die Frage nach dem *Wie*, also nach dem konjunktiven bzw. dokumentarischen Sinngehalt (Bohnsack 2003, S. 563). Es gibt also in diesem Rahmen eine „formulierende Interpretation“ einerseits und eine „reflektierende Interpretation“ andererseits. Das was wörtlich gesagt wird (*Was*) wird unterschieden davon, in welchem Rahmen ein Thema behandelt wird (*Wie*). Was in der Perspektive der Akteure die gesellschaftlichen Tatsachen sind, also die Teilnehmer-Perspektive oder -Haltung steht der Haltung des Beobachters gegenüber. Durch diesen Vergleich wird deutlich, dass die komparative Analyse ein zentrales Element der dokumentarischen Methode darstellt (Bohnsack 2003, S. 564).

Konkretes Vorgehen bei der dokumentarischen Interpretation von leitfadengestützten Interviews nach Nohl 2012, 59ff:

- Die dokumentarische Methode legt zwar keinen großen Wert darauf, eine Totaltranskription der Erhebung zu erstellen, doch aufgrund der guten Übersichtlichkeit der Inhalte wurde diese in der vorliegenden Studie dennoch erstellt. Zunächst werden thematische Verläufe aus den Interviews herausgefiltert und aufgeschrieben, dies geschieht mithilfe des Leitfadens. Wichtige Interviewabschnitte werden so identifiziert und ausgewählt. Nohl fasst dabei drei wichtige Kriterien zusammen, die aber nicht immer erfüllt sein können: „1) Das Thema des Abschnitts sollte für die Forschenden relevant sein, 2) zugleich aber auch von den Interviewten engagiert behandelt worden sein. 3) In weiteren Fällen sollten sich thematisch ähnliche Abschnitte finden lassen.“ (Nohl 2012, 61)

- Bei der formulierenden (Fein-)Interpretation werden die thematischen Gehalte von Interviews in den eigenen Worten der Forschenden zusammengefasst. Es lassen sich für einzelne Abschnitte jeweils – nach der Interpretation – Themen identifizieren. Bei kürzeren Abschnitten kann ein Thema genügen, wenn jedoch längere Abschnitte vorkommen, können auch mehrere Unterthemen identifiziert werden, die dann wiederum zu einem Oberthema gehören (Nohl 2012, 71).
- Anschließend kommt es bei der reflektierenden Interpretation dazu, den Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Innerhalb diesem werden die in der formulierenden Interpretation ausgearbeiteten Themen bearbeitet. Da hier längere Interviewtexte vorliegen, wird die Interpretation in aufeinander folgende Abschnitte eingeteilt. Diese Einteilung kann nach den identifizierten Unterthemen erfolgen bzw. an der Textsortentrennung orientiert sein. Dabei werden neue Abschnitte immer dort begonnen, wo der Interviewte nach einer Hintergrundkonstruktion wieder zum Vordergrund der Schilderung zurückkehrt (Nohl 2012, 75).
- Abschließend werden sinngenetische Typen gebildet, dabei geht es darum, „die in einem Fall rekonstruierten Orientierungsrahmen zu *abstrahieren* (das heißt vom Einzelfall abzulösen) und mit den Orientierungsrahmen anderer Fälle typisierend zu kontrastieren“ (Nohl 2012, 85).

3.4 Darstellung der Ergebnisse

3.4.1 Formulierende Interpretation und Themenbildung

Hier wird exemplarisch die formulierende Interpretation der Interviews anhand der Studentin 1 dargestellt, um die Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode nachzuvollziehen. Die weiteren formulierenden Interpretationen, auf deren Grundlage die reflektierenden Interpretationen sowie die Typenbildungen erfolgen, befinden sich ihres Umfangs wegen im Anhang der Arbeit.

Formulierende Interpretation des Interviews vor dem ersten Fachpraktikum der Studentin 1:

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
21-23	OT: Erwartungen Lernzuwachs UT: Lernen am Vorbild	Die Studentin erhofft sich eine Professorin, von der sie sich was abschauen kann. Das kann im positiven als auch im negativen Sinn sein.
46-47		Sie erwartet sich viele Erfahrungsberichte von der Mentorin.
32-42	UT: Lernen durch Mentoringbegleitung Besprechungen (Vorbereiten und Reflektieren)	Sie erwartet sich Gespräche mit der Professorin, in denen sie ihr Tipps zu den Themen Vorbereitung und Sozialformen gibt. (Alternativen zum Frontalunterricht. Verkürzung der Vorbereitungszeit.)
13-16		Wie viel Zeit für Nachbesprechungseinheiten da sein wird, kommt darauf an, wie viel Zeit der Professor hat.
51-53		Sie wünscht sich, dass sie von der Mentorin in verschiedene Klassen mitgenommen wird, um verschiedene Einheiten und Schulstufen zu sehen. Sie will alles sehen.
23-27	UT: Lernen aus eigener Erfahrung	Sie möchte eigentlich alles lernen, den Umgang mit Schülern, also alles Didaktische. Weniger das Fachliche, denn das funktioniert (ihrer Ansicht nach) an der Uni schon perfekt.
117-121	OT: Praxisanteil in der Ausbildung	Allgemein zu wenig Praxis.

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
28-29		Die Studentin findet fünf Stunden selbst unterrichten und zehn Stunden hospitieren zu wenig, um das Didaktische zu üben.
108-114		Vor allem, wenn von den fünf Stunden selbst unterrichten alle Stunden Teamteaching sind. Würde lieber zehn Stunden selbst unterrichten und nur fünf Stunden hospitieren.
116-117		Sie findet es gut, dass sie vor dem Abschluss schon unterrichten darf.
114-115	OT: Mentoring	Es hängt von dem Betreuungslehrer ab, wie viel man zum Unterrichten kommt.
45-51	UT: Erwartung an die Mentorin oder an den Mentor	Sie erwartet sich genug Zeit zum Besprechen der Einheiten. Viele Erfahrungsberichte und Tipps bzw. detailliertes Feedback.
53-54		Sie weiß im Vorhinein schon, dass mit dieser Mentorin das Organisatorische gut funktioniert und dass sie auf die Studentin eingeht.
55-56		Wichtig ist ihr, dass die Mentorin eine gute Lehrerin ist. Denn ihrer Ansicht nach, sind nicht alle Fachlehrer auch gute Lehrer.
59-64	OT: Professionalisierung UT: Professionelle Lehrperson	Eine professionelle Lehrperson kann Schüler begeistern und Spaß am Unterricht vermitteln. Es kommt für die Studentin darauf an, wie der Lehrer in der Klasse steht, und nicht darauf, welches Fach das ist. Also egal welches Fach, mit dem „richtigen“ Professor macht jedes Fach Spaß.

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
64-67		Sie ist objektiv, fachlich kompetent und gerecht bzw. fair. Sie soll das Richtige verlangen, was heißt, wichtige Inhalte vermitteln.
70-77	UT: Professionalisierung der Studentin, Eigeninitiative	Um selbst eine gute Lehrerin zu werden versucht die Studentin sich so viel wie möglich aus den Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen mitzunehmen. Darauf bezogen meint sie, sie will aus den paar Möglichkeiten, die sie hat, das Beste schöpfen. Was das Fachliche anbelangt, möchte sie sich zusätzlich zur Universität auch privat weiterbilden.
83-97	UT: Ansicht von Schule und Unterricht	Es kommt immer auf den Lehrer an. Ihr ist Individualisierung wichtig, jedoch weiß sie, dass dies nur sehr schwer möglich ist. Das findet sie sehr schade. Dahingehend kann man ja als Lehrerin sein Bestes geben. Sie findet schade, dass so viele Personen unterrichten, die eigentlich nicht als Lehrer geeignet sind bzw. das nicht gerne machen.

Formulierende Interpretation des Interviews nach dem ersten Fachpraktikum der Studentin 1:

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
18-26	OT: Lernerfahrungen UT: Lernerfahrungen durch das Hospitieren	Der Umgang mit den Schülern funktioniert erst dann, wenn man die Schüler besser kennt. Sie hat verschiedene Methoden, den Stoff zu erklären, kennengelernt, welche nicht so viel Zeit in Anspruch nehmen wie Stationenbetrieb, Gruppenarbeiten oder offenes Lernen, aber trotzdem nicht so frontal sind und Abwechslung bieten.
6-12	UT: Lernerfahrungen durch das eigene Unterrichten	Dadurch, dass sie drei Mal in der gleichen Klasse war, war das „schon so das Feeling als würde man die Klasse richtig unterrichten“. Sie konnte unterschiedliche Themen unterrichten, das war sehr bereichernd.
118-138		Sie hat erfahren, dass sie „das richtige Mittelmaß“ zwischen strenger und lockerer Lehrperson finden muss. Jeder Schüler reagiert anders auf die jeweilige Lehrerpersönlichkeit und die Einheiten, in denen man nur eine Sozialform oder Methode anwendet, sollen eher kurz sein. Wenn man nur vorne steht und redet ist das nicht nur für die Schüler fad, sondern auch für den Lehrer.
67-76	UT: Lernerfahrungen durch Reflexion	Die Reflexionen fanden „eigentlich immer gleich nach der Stunde statt“. Es war meist nur die fünf Minuten Pause und bevor sie heimgefahren ist. Die Mentorin und sie haben verglichen, wie

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
80-88		sich die Schüler in den von der Studentin gehaltenen Stunden im Gegensatz zu den von der Mentorin gehaltenen Stunden verhalten haben. Wenn der Mentorin etwas aufgefallen ist, haben sie sofort darüber gesprochen. Beobachtungen in den Hospitationsstunden hat die Mentorin im Nachhinein auch bestätigt, daraus schließt sie, dass sie oft Situationen richtig einschätzt. Dadurch fühlt sie sich bestätigt, am richtigen Weg zu sein.
151-172		Die Mentorin hat ihr immer gesagt, wie sie die von der Studentin gehaltene Stunde wahrgenommen hat und die Studentin hat auch immer nachgefragt. Die Studentin fand gut, dass die Mentorin die Stunden im Hintergrund beobachtet hat und dass die Schüler und Schülerinnen trotzdem schlimm waren, „damit man das auch lernt wie man so etwas unterbindet“.
176-183		Die Mentorin hat „mehr oder weniger gemerkt, dass ich da eh keine Probleme hab“. Sie hat ihr nur Tipps gegeben, wenn sie wirklich gemerkt hat dass sie diese braucht, die restliche Zeit hat der Unterricht der Studentin auch so funktioniert.
186-201		Selbstständig hat sie mit Studienkolleginnen und Familienmitgliedern über ihre Erfahrungen im Praktikum reflektiert. Für die Universität musste sie einen Bericht verfassen, in dem sie auch ihre Stunden reflektierte. Das hat sie dazu

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
		angeregt noch einmal intensiver über die gehaltene Stunde nachzudenken, sowie das Wissen, dass sie in dieser Klasse in der nächsten Praxisstunde wieder unterrichten wird. „Dann reflektiert man viel mehr, wenn man dann die Erfahrung, die man schon gemacht hat, ja gleich für die nächste Stunde nutzen will.“
92-101	OT: Mentoren UT: Rolle der Mentoren beim Lernzuwachs	Den Input für die reflektierten Themen hat die Studentin meistens selbst gegeben. Die Mentorin hat auch nach der Meinung der Studierenden gefragt, warum sie denkt, dass die Schüler bei ihrer Aufgabenstellung so oft nachgefragt haben. „Ist das jetzt wirklich so schwierig formuliert, oder passen sie nur nicht auf“. Sie kamen zu dem Schluss, dass es auch vom Zeitpunkt, zu dem die Stunde gehalten wird, abhängt.
106-115	UT: Wissenschaftliche Begründung der pädagogischen Intervention	Das hat die Mentorin „eigentlich eher nicht“ gemacht. Sie hat hingegen aus ihrer eigenen jahrelangen Erfahrung gesprochen. Die Begründung der Studierenden ist, dass die Mentorin ja schon viele Klassen unterrichtet hat und weiß wie man „mit einem bestimmten Typ von Schüler umgeht oder mit bestimmten Klassen, weil sie das alles quasi irgendwann schon einmal erlebt hat.“ „Routiniert ist vielleicht der falsche Ausdruck“.
11	OT: Wissensanwendung UT: Öffnung von Neuem durch die Praxis	Das FAP hat ihr auch neue Sachen gezeigt.

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
261-269	UT: Anwendung von Wissen aus der Uni	Auf die Frage hin antwortet sie, dass es nicht wirklich etwas Neues für sie geöffnet hat, sondern dass sich ihre Erwartungen bestätigt haben. Dabei bezieht sie sich auf die Berufswahl und ist froh über das Ergebnis.
316-319		Wäre das Praktikum länger bzw. häufiger, würde das schon noch „sehr viel Neues bringen“ und man könnte Erfahrungen „fixieren“, sowie noch neue Erkenntnisse bekommen.
320-324		„Alle Fachdidaktik Lehrveranstaltungen zusammen, die wir bis jetzt hatten, das haben auch meine ganzen Studienkolleginnen gesagt, die jetzt das FAP in Bio gemacht haben, haben weniger gebracht und waren aber zehn mal so zeitaufwendig wie die fünf Stunden selbst unterrichten und die Hospitationen.“
208-225		Die Studentin meint, dass sicher in den Fachdidaktikveranstaltungen einiges an Wissen dabei war, das sie unbewusst sicher auch angewendet hat. „Und bzw. einfach so die Grundeinstellung das ändert sich einfach. Also unabhängig davon jetzt ob man wirklich speziell jetzt wieder die Materialien hervorholt und sich das vorher nochmal durchschaut, aber man hat halt dann einfach auch schon so einige Ideen im Kopf, wo man sich denkt, ok das möchte ich dann später auch einmal so machen und das setzt man dann schon auch teilweise um.“ Auch hat sie in der Fachdidaktik gelernt, dass man sich mit den Schulbüchern auseinandersetzt.

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
312		der Uni gelernt hat) unterrichten kann.
320-324		Ihrer Meinung nach hat ihr das erste Fachpraktikum sehr viel für ihre Professionalisierung gebracht.
10-12	OT: Berufswahl	„Alle Fachdidaktik Lehrveranstaltungen zusammen, die wir bis jetzt hatten, das haben auch meine ganzen Studienkolleginnen gesagt die jetzt das FAP in Bio gemacht haben, haben weniger gebracht und waren aber zehn mal so zeitaufwendig wie die fünf Stunden selbst unterrichten und die Hospitationen.“
267-268		Das Praktikum hat sie in ihrer Berufswahl bestätigt.
312-316	OT: Zeitpunkt/Dauer des Fachpraktikums	„...dass das nicht nur so der Traum war, ja hoffentlich passt es eh, sondern dass es wirklich passt.“
316-319		Das Fachpraktikum sollte länger sein, es könnte auch pro Fach zwei Praktika geben. Sie findet es schade, dass sie jetzt wieder bis zum Schluss warten muss, bis sie erneut eine Klasse in diesem Fach unterrichten kann.
		Wäre das Praktikum länger bzw. häufiger, würde das schon noch „sehr viel Neues bringen“ und man könnte Erfahrungen „fixieren“, sowie noch neue Erkenntnisse bekommen.

3.4.2 Reflektierende Interpretationen

Reflektierende Interpretation des Vorher-Interviews mit Studentin 1:

Erstens ist mehrmals von Tipps die Rede, die sie sich von ihrer Mentorin erwartet. Die Mentorin soll ein Vorbild sein, notfalls auch im negativen Sinn – allerdings lässt sich an dieser Stelle ein Widerspruch erkennen, da mehrmals von der Interviewpartnerin darauf hingewiesen wird, dass sie sich fördernde Rückmeldung erwartet. Wie soll das gehen, wenn die Mentorin nur als Negativ-Folie erlebt wird?

Die zentrale Argumentationsfigur scheint die Vorstellung zu sein, dass es „immer auf den Lehrer ankommt“ (SV 1 Z64). Von diesem Bild ausgehend und von dem Anspruch, dass Unterricht in jedem Fall Spaß machen sollte, entwickelt die Interviewpartnerin ihre Vorstellungen von gutem Unterricht. Das Didaktische wird zum Dreh- und Angelpunkt gelungenen Unterrichtens. Allerdings wird nicht angesprochen, was denn nun gelingender Unterricht sein könnte – Unterricht, der Spaß macht? Unterricht, der reibungslos abläuft? Im Gegenzug dazu weiß die Studentin ganz genau wie eine gute Lehrerin sein sollte: im besten Falle objektiv, fachlich kompetent und gerecht. Erlernen kann man Unterrichten ihrer Vorstellung nach vor allem durch Einübung in die Tätigkeit und durch aussagekräftige Rückmeldungen der Mentorin. Die Universität als Ausbildungsstätte scheint hier fast ausgeblendet – einzige Ausnahme: die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, deren Qualität von ihr aber als divergent beurteilt wird.

„Weil ganz egal welches Fach es ist, es kann einem Spaß machen, wenn man den richtigen Professor hat.“ (SV1 Z61-62) Mit dieser Aussage schließt sie implizit auch auf ihre eigene Schulzeit. Man merkt hier - da sie von Mathe oder Chemie spricht, die ihrer Stimmlage nach zu urteilen nicht ihre Lieblingsfächer in der eigenen Schulzeit waren - dass sie noch aus der Rolle einer Schülerin auf die Frage antwortet. Sie befindet sich jedoch am Weg, die Rolle zu wechseln. Denn sie zeigt den Willen, selbst eine gute Lehrerin werden zu wollen. Doch liegt das immer noch in der nahen Zukunft. Durch selbstständiges Weiterbilden, die Didaktiklehrveranstaltungen an der Universität und durch die Praxiserfahrungen will sie sich zu einer guten Lehrerin entwickeln. Wo bleibt hier aber die Reflexion?

Auf jeden Fall möchte sie sich „aus den Fachdidaktiklehrveranstaltungen so viel wie möglich mitnehmen, weil es wirklich nur sehr sehr wenige gibt und die auch nicht immer super sind

bzw. die Professoren nicht immer gute Fachdidaktiker, aber dafür aus den paar Möglichkeiten die man hat, wirklich das Beste quasi schöpfen.“ (SV1 Z70-74) In dieser Aussage schwingt eine Bemänglung über zu wenige Fachdidaktik Lehrveranstaltungen mit, doch viel bedeutsamer, sie bemängelt die Kompetenz der Vortragenden an der Universität und somit die Qualität der Lehrveranstaltungen. Hier wird sichtbar, dass sie sehr hohe Ansprüche an sich sowie an die Ausbildung bzw. Ausbilder stellt. Sie platziert die Möglichkeiten die ihr die Ausbildung bietet eher dürftig, allerdings will sie sich das Beste für ihre eigene Professionalisierung herausholen. Wie soll das gehen, wenn sie die Qualität der fachdidaktischen Lehrgänge schlecht findet? Sie bildet sich auch privat noch weiter, was nicht heißen soll, dass sie an der Universität nichts lernt, jedoch muss sie sich zusätzlich noch weiterbilden, da Biologie ein sehr umfangreiches Fach sei. Hier verteidigt sie die Universität wieder, dennoch schwingt zwischen den Zeilen wieder die Ansicht mit, dass sie sich von der Universität nicht ausreichend für ihre Profession als Lehrperson vorbereitet fühlt. Dies deutet auf ein Stereotyp hin, dass das Studium an der Universität wenig Passung mit den Anforderungen der Schulpraxis hat. Das Leitmotiv „Meisterlehre“ lässt sich aus dem Gesagten recht deutlich herausfiltern, etwa wenn von Fachausdrücken die Rede ist, die man an der Universität hört, an der Schule aber gar nicht brauchen kann, oder wenn die Studentin sagt, in all den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen habe sie weniger gelernt als in den fünf Stunden Unterrichten.

Reflektierende Interpretation des Nachher-Interviews mit Studentin 1:

Mehrmals ist von der Anwendung verschiedener Methoden im Unterricht die Rede. Die Studentin hat unterschiedliche Methoden kennengelernt und erfahren, dass es wichtig ist, diese häufig zu variieren. Die vage Vorstellung von gutem Unterricht der Studentin, beschränkt sich im Nachhinein auf die Verwendung verschiedener Methoden im Unterricht. Guter Unterricht beinhaltet demnach für die Studentin einen möglichst raschen Methodenwechsel um alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Nicht die Vermittlung eines tieferen Verständnisses für das Fach steht im Vordergrund, sondern guter Unterricht muss methodisch vielfältig sein – sonst macht er ja keinen Spaß und der Spaßfaktor steht im Vordergrund. Das Wissen um gelingende Lernprozesse scheint brüchig und sich in dem Stereotyp zu erschöpfen, dass man die Lernenden gut unterhalten muss. Dies liegt begründet in der Erfahrung, welche sie im Praktikum gemacht hat und nicht aus ihrer subjektiven Einstellung, die sie zum Beispiel aus ihrer eigenen Schulzeit mitbringt. Wie erhofft hat sie von ihrer Mentorin Tipps bekommen, jedoch nur, wenn die Studentin diese auch gebraucht hat. „Bei mir hat sie glaube ich eh gemerkt, sie gibt mir nur Input oder Tipps oder so wenn sie wirklich merkt, ok ich brauche das,

aber ansonsten hat das so auch funktioniert.“ (SN1 Z181-183) Die Studentin wirkt sehr selbstsicher, man liest hier heraus, dass sie denkt, auch ohne der Hilfe der Mentorin schon gut unterrichten zu können. Wo die Studentin zuvor noch erwartet, sich von der Mentorin etwas abschauen zu können, scheint die Studentin nach dem FAP sehr von ihren eigenen Leistungen überzeugt und nur selten auf Tipps der Mentorin angewiesen zu sein. Hier weicht sie von ihrem anfangs getätigten Aussagen ab, denn da erwartet sie sich Tipps der Mentorin um dadurch zu lernen wie man gut unterrichtet. Sie erwartet sich auch am Vorbild der Mentorin etwas abzuschauen bzw. sie, wenn es sein muss, auch als Negativfolie zu erleben.

Durch ihre Erfahrungen im FAP fühlt sich die Studentin in ihrer Berufswahl bestätigt. Das leitet sie ab von ihrer Fähigkeit Situationen richtig einzuschätzen, auch von der Mentorin wurde sie darin bestätigt. „Ich habe oft Situationen richtig eingeschätzt.“ (SN1 Z81-82) Sie wirkt sehr stolz über ihre Leistungen und legt viel Gewicht in eine Bestätigung ihrer Leistungen durch die Mentorin. Die Mentorin hat „gemerkt, dass ich da eh keine Probleme hab“ (SN1 Z176) beim Unterrichten. Sie ist sehr von ihrer Leistung überzeugt, vergleicht sich mit der Mentorin. „Wie haben sie (die Schülerinnen und Schüler) sich verhalten jetzt in den Stunden wo ich unterrichtet habe und in den Stunden wo ich hospitiert habe.“ (SN1 Z73-74) Jedoch spricht sie nicht über ihren Lernzuwachs, den sie durch diesen Vergleich gehabt hat. Die Studentin gibt im Interview nicht Preis, wie sie sich im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern bzw. im Unterrichten von der Mentorin unterscheidet.

Durch ihr eigenes Unterrichten bekam sie einen Eindruck vom Lehrerdasein, sie hatte „schon so das Feeling als würde man die Klasse richtig unterrichten“ (SN1 Z8). Hier wird das Praktikum als artifizielle Situation darstellt was zu der Annahme führt, dass die Studentin das Unterrichten im Praktikum nicht der Realität des Unterrichtens als Lehrperson gleich stellt. Durch das Praktikum ist sie zu der Erkenntnis gekommen, dass sie erst „das richtige Mittelmaß“ (SN1 Z 118-119) finden muss, weder eine zu strenge bzw. eine zu lockere Lehrperson zu sein. Woher nimmt sie die Idee eines richtigen Mittelmaßes? „Also bin ich eher der strenge Typ Lehrer oder eher der Lockere und (...) dass das Mittelding zwar schwierig ist aber dass man eher das anpeilen sollte weil es eben auch manche Schüler (...) doch lieber haben“ (SN1 Z120-122). Wie kommt sie zu der Erkenntnis, dies sei das Beste? Eine sehr subjektive Theorie welche die Studentin da äußert. Solche Aussagen der Studentin lassen vermuten, dass sie nicht sehr reflektierend über ihr eigenes Handeln nachdenkt, sondern eher äußere Zustände für diese verantwortlich macht. Auch zeigt das Interview an mehreren Stellen, wie wirkmäch-

tig die subjektiven Theorien die (Selbst) Wahrnehmung der Studentin steuern und dass es kaum evidenzbasierte Regulative für die (Selbst) Evaluation der Studierenden gibt. In ihren Einschätzungen greift sie kaum auf Professionswissen zurück – entweder weil dieses nicht entfaltet ist oder weil sie es für nicht maßgeblich hält.

Sie war froh, dass die Schülerinnen und Schüler sich in ihrem Unterricht nicht extra brav verhalten haben, „damit man das auch lernt“ (SN1 Z171-172) wie man in solchen Situationen agiert. Diese Aussage impliziert ihre Annahme, dass es wohl ein Rezept dafür geben soll, wie ein Lehrer in bestimmten Situationen reagiert. Die Erkenntnis der Studentin aus dem FAP: Man kann sich zwar an jemandem orientieren, aber trotzdem ist „jeder ein eigener Typ Lehrer, also dass man da nie jemanden nacheifern soll“ (SN1 Z 27-28). Einerseits möchte sie lernen wie man in einer bestimmten Situation am besten reagiert als Lehrerin, andererseits erkennt sie, dass jede Lehrperson individuell handelt! Im Grunde ist die Studentin auf der Suche nach der Bestätigung durch ihre Mentorin.

Wissenschaftlich begründet hat die Mentorin ihre Interventionen nicht, sie hat diese aus ihrer „eigenen jahrelangen Erfahrung“ (SN1 Z107) begründet. Die Studentin legt Gewicht in diese Tipps, da die Mentorin weiß, wie man „mit einem bestimmten Typ von Schüler umgeht oder mit bestimmten Klassen, weil sie das alles quasi irgendwann schon einmal erlebt hat“ (SN1 Z110- 112). Als routiniert möchte sie das aber nicht bezeichnen, meint dies aber implizit. Sie hält dieses Erfahrungswissen für ausreichend, um guten Unterricht zu machen. Hier kommt deutlich zum Ausdruck, dass sie auf wissenschaftliche Analysen und Begründungen wenig Wert legt. Es lauert jedoch die Gefahr, ihr Lehrverhalten unreflektiert zu übernehmen und somit in die Falle einer Meisterlehre zu treten. Die Studentin erarbeitet mit der Mentorin nicht gemeinsam Lösungen. So sollte eine lehrreiche Reflektion aber aussehen, um zu vermeiden, unreflektiert Lehrerhandeln zu übernehmen.

Die Studentin hat auch selbstständig reflektiert, ihre Motivation war die Tatsache, dass sie die reflektierten Erfahrungen auch gleich für ihre nächsten Stunden nutzen konnte. „Dann reflektiert man viel mehr, wenn man dann die Erfahrung die man schon gemacht hat, ja gleich für die nächste Stunde nutzen will.“ (SN1 Z194-196) Hier wird ihr Ansporn eine gute Lehrerin zu werden sehr deutlich. Sie gibt an, dass sie einen Lernzuwachs durch das Reflektieren hatte, das FAP habe also zu ihrer Professionalisierung beigetragen und sie hat dadurch neue Erkenntnisse gewonnen.

„Alle Fachdidaktik Lehrveranstaltungen zusammen, die wir bis jetzt hatten, das haben auch meine ganzen Studienkolleginnen gesagt, die jetzt das FAP in Bio gemacht haben, haben weniger gebracht und waren aber zehn mal so zeitaufwendig wie die fünf Stunden selbst unterrichten und die Hospitationen.“ (SN1 Z320-324) Die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen an der Universität allgemein sieht sie nach dem FAP als weniger lehrreich, als das FAP an sich. Im Vorher-Interview gab sie noch an, dass sie die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen als die lehrreichsten ansieht. Damit sagt sie aus, dass sie an der Universität weniger für ihre Professionalisierung lerne als in den wenigen Tagen des FAPs. Sie fühlt sich durch ihre Studienkolleginnen bestärkt, da ihr diese zustimmen. „Unabhängig davon, ob man wirklich speziell jetzt wieder die Materialien hervorholt und sich das vorher nochmal durchschaut, aber man hat halt dann einfach auch schon so einige Ideen im Kopf, wo man sich denkt, ok das möchte ich dann später auch einmal so machen und das setzt man dann schon auch teilweise um.“ (SN1 Z210-214) Hier widerspricht sie sich deutlich, denn sie gibt hier an, Wissen aus den Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen unbewusst in ihrem Unterricht angewendet zu haben. Obwohl sie der Meinung ist im Praktika mehr für ihr professionelles Handeln zu lernen als an der Universität, wendet sie ohne Zweifel Wissen aus der Universität an und stützt sich auf diese Lerninhalte. Eventuell steht sie unter einem äußeren Einfluss, da sie immer wieder von Anderen hört, dass das an der Universität Gelernte nicht annähernd so lehrreich sei wie das Praktikum an der Schule selbst.

Aus der obigen Beschreibung geht deutlich hervor, dass Studentin 1 vor allem die Rolle der Mentorin und ihre Auslegung vor Beginn und auch mit Beendigung des FAP nicht klar ist. Vor allem die Doppelrolle der Mentorin von Unterstützerin und Bewerterin scheint für sie nicht eindeutig zu sein. Dies sollte jedoch in den vorbereitenden Lehrveranstaltungen unmissverständlich vermittelt werden. Weiters geht klar hervor, dass Fachpraxis für die Studentin und der Erfolg darin nicht unbedingt mit der universitären Ausbildung in Bezug steht. Die Studentin versucht sich ständig zu verbessern und an das Optimum, dass sie mit Richtig gleichsetzt, zu gelangen. Dieses erreicht sie, ihrer Meinung nach, hauptsächlich durch zusätzliche Praxis. Reflexion auch aus dem wissenschaftlichen Diskurs heraus empfindet sie für ihren Optimierungsprozess als nebensächlich.

Reflektierende Interpretation des Vorher-Interviews mit Studentin 2:

Eine zentrale Argumentationsfigur stellt die Vorstellung dar, dass sich durch Routine einiges im Alltag einer Lehrperson (z. B.: das Zeitmanagement, welches ihr bis zu diesem Zeitpunkt

noch schwer fällt) vereinfacht. Die Studentin möchte erfahren, „wie das dann die tatsächlichen Lehrer machen“ (SV2 Z32-33). Dadurch äußert sich die Annahme der Studentin, dass sie sich im Fachpraktikum etwas bei ihrer Mentorin anschauen kann, indem sie sich anschaut wie routinierte Lehrpersonen unterrichten. Hier wird klar, dass sie sich ein Lernen am Modell wünschen würde. „Also, dass ich da ein bisschen mehr Routine rein bekomme, was sich wirklich in einer Stunde machen lässt. Das ist das größte Ziel.“ (SV2 Z34-36) Ausgehend von diesem Rezeptdenken meint die Studentin wenn sie erst mal Routine habe, könne sie besser unterrichten. Ziel ist also, mit Hilfe des Mentors zu lernen, wie man gut unterrichtet. Was auch sehr nachvollziehbar klingt, wenn dieses Lernen darin besteht, die Beispiele der Mentorin zu reflektieren bevor sie auf die Lehrerpersönlichkeit angepasst in das persönliche Repertoire der Studentin aufgenommen werden.

Eine gute Lehrperson hat also Routine, ein gutes Zeitmanagement, sie kann Privates und Berufliches trennen und kann sich eingestehen nicht alles zu wissen. „Dass man von Anfang an auch ehrlich ist und trotzdem nicht alles offen gibt.“ (SV2 Z101-102) Sie macht jedoch nicht deutlich, was genau eine gute Lehrperson vor den Schülern geheim halten soll. Sie fühlt sich also ganz klar selbst noch nicht als Lehrerin, denn sie erhofft sich durch das Praktikum „mehr Einblick wieder in die Schule zu bekommen“ (SV2 Z46). Als wäre es eine Rückkehr in die Schule, durch das „wieder“ (ebd.) in ihrer Aussage sieht man ganz klar, dass sie noch immer aus der Rolle einer Schülerin auf das Unterrichten blickt. Ihre Erfahrungen aus der Schulzeit bestimmen das Lehrerhandeln mit. Deshalb ist es wichtig, dass dies bewusst gemacht wird um einer negativen Beeinflussung oder einem Fortschreiben der erlebten Routinen entgegenzuwirken bzw. das Potenzial dieser Erfahrungen sogar nützlich zu machen. „Dass ich da eher auf die Seite der Lehrer komme endlich.“ (SV2 Z48-49) Ein anschließendes Lachen unterstützt die Annahme ihrer noch ängstlichen Haltung als angehende Lehrerin. Doch zeigt sie auch einen Willen, die Seiten zu wechseln und in die Rolle der Lehrperson hineinzuwachsen. Hier wird deutlich wie wichtig eine reflektierende Mentorenbegleitung wäre, um subjektive Theorien über das Unterrichten zu durchleuchten und so nützlich zu machen.

Neben einem konstruktiven Feedback erwartet sich die Studentin auch Tipps von ihrem Mentor. „Also so dass wirklich alles durchbesprochen wird, dann auch vielleicht die einzelnen Methoden und wie ich dann auf die Schüler gewirkt habe (...), weil so lernt man glaub ich am besten.“ (SV2 Z64-67) Die Studentin hat eine genaue Vorstellung davon, wie sie im Praktikum viel lernen kann und welchen Beitrag der Mentor bestmöglich leisten soll. Auch wird

hier abermals die Unsicherheit der Studentin deutlich, sogar eine Angst vor dem Umgang mit Schülerinnen und Schülern ist erkennbar. „Was darf man sagen, was nicht“ (SV2 Z44-45), diese Aussage zeigt ihre Unsicherheit im Bezug auf pädagogisches Handeln, was auch die Beeinflussbarkeit ihrer zukünftigen pädagogischen Handlungen spiegelt.

Sie sieht die Universität als Lernort für Fachwissen und Fachdidaktik und erhofft sich im Studium noch Antworten zu finden. „Vielleicht kriegen wir ja noch was heraus bis zum Ende des Studiums.“ (SV2 Z118) Hier erwartet sie sich Lösungen für ihre Problemstellung die ihr im besten Fall von der Universität vorgelegt werden soll. Eine weitere Annahme, die ein Rezeptdenken von Unterricht unterstreicht. Hier gibt sie die Verantwortung, ihr diese Dinge beizubringen an die Universität ab. „Und nicht fünf Mal hintereinander die Theorien lernen, die ab dem 16. Jahrhundert entwickelt worden sind, sondern wirklich Erfahrungsberichte von Lehrern oder wirklich in Schulen gehen oder so, dass das ein bisschen stärker wieder im Fokus ist.“ (SV2 Z133-135) Hier wird erneut deutlich, wie gerne sie am Modell lernen möchte. Praxiserfahrungen zu machen ist für sie wertvoller, als die im bildungswissenschaftlichen Teil der Ausbildung gelehrt Theorien zu lernen. Sie stellt den Wert der Theorien hinter den Wert der Erfahrungen, auch wenn dies bloß Berichte von Lehrpersonen sein sollen.

Reflektierende Interpretation des Nachher-Interviews mit Studentin 2:

Mehrmals wird deutlich, dass die Studentin den Mentor als Vorbild sieht. Vor allem beim Hospitieren „da hab ich mir einiges abgeschaut vom Lehrer, also der war da extrem kompetent“ (SN2 Z17-18) Das Abschauen wird hier sehr positiv von der Studentin gesehen, sie nimmt an, dass es so wie es der Mentor in seinem Unterricht macht professionell ist. Doch woran macht sie seine Kompetenz fest? Es wird nicht deutlich, ob sie dies eher am in dieser Situation funktionierenden Unterricht festmacht, oder mehr an wissenschaftlichen Erkenntnissen. Jedoch kann man sehr deutlich erkennen, dass die Studentin das professionelle Handeln des Mentors an seiner jahrelangen Erfahrung festmacht. „Also er hat jetzt nicht irgendwie gesagt ja das beruht auf der Theorie, sondern es beruht halt auf der Erfahrung und das ist halt dann auch viel Wert glaube ich. Also deshalb macht man ja das Praktikum, dass man die Erfahrung noch ein bisschen mitbekommt.“ (SN2 Z83-86) Sie stellt ganz klar den Wert der Erfahrung vor den Wert der Theorie. Ihre Meinung bezüglich der Wichtigkeit von Routine, die sie bereits vor dem FAP gefasst hat, wird durch diesen Aspekt noch unterstützt. Es scheint für sie das Wichtigste zu sein, über das Praktikum die Erfahrung vom Mentor mitzubekommen und daraus zu lernen. Wenn diese Erfahrungen des Mentors unreflektiert übernommen wer-

den, stellt dies ein klares Indiz für den Wunsch nach Meisterlehre dar. Sie verherrlicht den Mentor als positives Vorbild. Hier wird deutlich wie groß der Einfluss des Mentors auf die Studentin ist: „Ja, der Lehrer hat mir stark empfohlen, die DAZ [Deutsch als Zweitsprache, M.S.] Zusatzausbildung zu machen. (...) Da hab ich mir gedacht mache ich die Zusatzausbildung auch.“ (SN2 Z182 + Z189-190) Wie zuvor erwartet, hat die Studentin auch das Lernen am Modell der Mentorin erfahren dürfen, was auf eine Meisterlehre hinweisen kann. „Ich habe nie gedacht, dass man in fünf Stunden unterrichten so viel lernen kann.“ (SN2 Z3-4) Durch diesen, subjektiv empfundenen, hohen Lernzuwachs hat die Studentin gleichzeitig ein Sicherheitsgefühl erhalten was für sie eine sehr positive Auswirkung auf ihre Lernerfahrung darstellt.

Es fällt auf, dass die Studentin sehr stark vom äußeren Einfluss abhängig ist. Vor allem die Reflexionen betreffend, will sie sich gut darstellen. Im Interview vor dem FAP wurde ihre generelle Unsicherheit als Lehrperson zu agieren deutlich, weshalb sie den externen Zuspruch braucht um Selbstvertrauen im Unterrichten aufzubauen. „Weil man will ja dann nicht reflektieren: ich war voll schlecht in der ersten Stunde und halt dann ziemlich ausgeglichen und eher positiv, weil es ja Spaß macht.“ (SN2 Z152-153) Hier deutet sie eine Verzerrung der Wahrheit an, um vor ihren Professoren bzw. vor ihrem Mentor gut da zu stehen. Mit ihrer Begründung macht sie deutlich, dass ihr das Unterrichten Spaß macht, auch wenn der Unterricht nicht professionell abgelaufen ist und sie nicht professionell gehandelt hat. Dies zeigt deutlich, dass ihr der Sinn einer Reflektion nicht bewusst ist. Bei ihr ist es mehr eine Beschönigung der Tatsachen, als ein bewusstes Sich-Gedanken-Machen und In-Beziehung-Setzen diverser Situationen aus dem FAP.

Mehrmals spricht sie von Glück, einen erfahrenen Mentor zu haben. Vom Mentor hat sie viel Feedback bekommen, „da hab ich echt Glück gehabt, weil er halt so ein erfahrener Lehrer war“ (SN2 Z161). Ein weiterer Hinweis für die Bewunderung des Mentors, bzw. die starke Vorbildwirkung, die der Mentor auf die Studentin hat, sowie die Relevanz der Erfahrung für die Studentin. Durch die gemeinsamen Reflexionen hat sie ihrer Meinung nach einen Lernfortschritt gemacht, es hat „klick gemacht“ (SN2 Z74). Wie vor dem Fachpraktikum erwartet hat die Studentin Tipps vom Mentor bekommen, die dieser ausschließlich mit seiner eigenen Erfahrung begründet.

Im Gegensatz dazu hatte die Studentin die Möglichkeit eine aktuelle Erkenntnis aus der Vorlesung in ihren eigenen Unterricht einzubauen. Sozialformen, die sie an der Universität gelernt hatte, haben im Praktikum für sie einen praktischen Bezug bekommen. „Das hat mich wirklich gewundert (Lachen), dass das wirklich nicht nur so Theorie ist was da erzählt wird.“ (SN2 Z223-224) Die Verwunderung über diese Tatsache ist augenscheinlich groß, jedoch gesteht sie sich im gleichen Moment ein, dass man tatsächlich etwas für die Praxis an der Universität lernt. Was sie vorher nicht so erwartet hätte.

Reflektierende Interpretation des Vorher-Interviews mit Studentin 3:

Gleich zu Beginn lässt sich festhalten, dass die Studentin mehrmals eine Hilfestellung der Mentorin erwähnt, die sie sich, sowohl bei der Vorbereitung als auch während des Unterrichts erwartet. Sehr deutlich wird dabei ihr Wunsch nach einem Lernen am Vorbild. „Und auch natürlich ein bisschen was von meiner Betreuungslehrerin abkupfern, schauen worauf sie Wert legt bei den Stunden, damit wir da keine Disharmonien haben beim Unterrichten, was ihr lieber wäre oder so etwas.“ (SV3 Z41-44) Um die Harmonie zu wahren, will sie sich von vornherein völlig an dem pädagogischen Handeln der Lehrperson orientieren, ohne diese zu reflektieren oder zu hinterfragen. Was im Endeffekt einer Meisterlehre sehr nahe kommt. Etwas divergent dazu wirkt ihr Wunsch nach einem kollegialen Verhältnis zur Mentorin, welches für eine förderliche Mentoren-Studentinnen-Beziehung erheblich ist. „Aber einfach so, dass man dann auch kollegial miteinander umgeht, weil immerhin natürlich man ist noch unerfahren und man wird ja doch auch Lehrerin und dann möchte man natürlich auch ernst genommen werden.“ (SV3 Z88-90) Einerseits möchte sie als Lehrerin ernst genommen werden, andererseits erwartet sie sich von ihrer Mentorin in das Lehrerdasein eingeführt zu werden. „Dass sie mir einfach ein bisschen zur Seite steht und mir zeigt (...) wie normales Unterrichtsleben einfach funktioniert.“ (SV3 Z76-77) Die Annahme, dass es ein „normales Unterrichtsleben“, das „einfach“ funktioniert, gäbe, spiegelt ihre subjektiven Theorien über Unterricht wieder. Als ob es ein Rezept für guten Unterricht gäbe, welches sie durch das Abschauen von ihrer Mentorin erlernen könne. In ihren Aussagen lässt sich der Wunsch nach einer Meisterlehre erkennen. „Einfach so ein bisschen zur Seite stehen und so ein bisschen ins Lehrerleben reintführen“ (SV3 Z93-94) Das erwartet sie sich von ihrer Mentorin, eine sehr mühelose Vorstellung einen Fortschritt in ihrer Professionalisierung als Lehrperson zu machen.

Die Studentin hat eine ganz klare Vorstellung, wie ein guter Lehrer sein soll, nämlich soll dieser gut organisiert, verlässlich, respektvoll und - was sie mehrmals erwähnt - ein „Profi in

seinem Gebiet“ (SV3 Z146) sein. Guter Unterricht ist für sie hauptsächlich, wenn sich die Schüler etwas mitnehmen und sich nicht langweilen. Auf der einen Seite will sie sich noch viel aus der Universität für ihre Profession mitnehmen, andererseits spricht sie von einer Kluft, die sich noch zwischen Universität und schulischer Praxis befindet. Gleichzeitig lässt sie anklingen, dass es im Studium wenig Praxis gibt. Damit impliziert sie die Annahme, dass mehr Möglichkeiten der Praxiserfahrung an der Institution Schule besser für ihre Professionalisierung als Lehrperson wäre.

Bei der Beschreibung einer guten Lehrperson erkennt die Studentin, dass sie Lehrer die sie früher nicht gut fand, jetzt als die besseren Lehrpersonen einstufen würde. „Also damals hab ich das ja nicht so geil gefunden, aber im Nachhinein hab ich doch viel gelernt genau in dem Fach. Und bei anderen wo man sich denkt so: ‚Nett, jetzt haben wir schon wieder zehn Minuten früher aufgehört.‘ (Das) bringt dir aber später nichts.“ (SV3 Z176-179) Ihrer Ansicht nach gibt es nur eine entweder lockere und wenig lehrreiche oder eine strenge und lehrreiche Lehrperson. Diese eigenen Schulerfahrungen sind noch sehr unreflektiert und werden so in das Fachpraktikum hineingetragen.

Reflektierende Interpretation des Nachher-Interviews mit Studentin 3:

Durch das Hospitieren konnte sich die Studentin wie erhofft Methoden bei der Mentorin abschauen (bzw. „abkupfern“) und hat diese auch gleich in ihrem eigenen Unterricht angewendet. Auch was die Interaktion mit Schülern betrifft konnte sie ihre Lernerfahrung aus der Hospitation gleich umsetzen. Sie übernimmt ohne wissenschaftsbasierte Reflexion die pädagogischen Handlungsmuster ihrer Mentorin. Da die Mentorin ihre Handlungen aus ihrer eigenen Erfahrung heraus begründet, scheint das für die Studentin auch plausibel zu sein. Mehrmals spricht sie von Tipps, die sie von ihrer Mentorin erhalten hat. „Lauter so kleine Tipps einfach und jetzt nicht groß mit wissenschaftlichen Theorien, aber einfach so aus der Erfahrung heraus.“ (SN3 Z131-133) Sie hält sehr viel von diesen Tipps ihrer Mentorin und verteidigt diese auch auf die Nachfrage hin sehr deutlich: „Also sie hat uns schon einige Theorien genannt, aber auf Basis dieser Theorien hat sie dann eher ihre Erfahrungen erzählt“ (SN3 Z99-100) Jedoch kann sich die Studentin an keine dieser genannten Theorien erinnern. Es wirkt, als wolle sie der Interviewerin sagen, was diese hören will, um sich und die Mentorin gut darzustellen. Somit wirkt es als würde auch hier die Meisterlehre im Vordergrund stehen, die von der Studentin auch eindringlich gewünscht wird.

Die Studentin vertritt die Annahme, dass Routine das pädagogische Handeln in unvorhergesehenen Situationen erleichtert. Ihr Ziel war es, sich „ein bisschen an die Betreuungslehrerin anzulehnen“ (SN3 Z37-38). Es wird jedoch nicht deutlich, ob sie diese Verhaltensmuster reflektiert hat bevor sie diese von ihrer Mentorin übernommen hat. Ein weiteres Indiz dafür, dass sie sich gerne praktisches Handwerkszeug anschauen möchte. Denn dies ist eine sehr frühe Nachahmung und gleicht einer bloßen Einübung in die Praxis. Ob dies der Mentorin bewusst ist, wird hier nicht deutlich.

„Sie unterrichtet schon seit 30 Jahren sowas und sie hat natürlich schon Einiges erlebt und sie ist auch ständig dabei sich weiter zu bilden und so. Im Nachhinein würde ich sie jeweils als sehr engagierte Lehrerin beschreiben, die da nicht wie vor 30 Jahren irgendwo stehen geblieben ist mit ihrer Ausbildung, die sich ständig weiterbildet.“ (SN3 Z101-104) Es bleibt unerwähnt, woran sie das Engagement der Mentorin fest macht. Aus der Sicht der Studentin scheint die Mentorin sehr professionell zu sein, dies begründet sie durch die jahrelangen Erfahrungen einer sich ständig weiter bildenden Mentorin.

Sie vergleicht ihre Leistung im Praktikum mit der ihrer Kolleginnen, wobei ihre Unsicherheit erneut deutlich wird. Auch gibt sie an, Angst vor dem pädagogischen Handeln in der Praxis gehabt zu haben, welche ihr aber durch das Praktikum genommen wurde. Sie stellt sich als eine gute Lehrerin dar, denn „...außer kleine Änderungsvorschläge ist da nie irgendwie negatives Feedback gekommen.“ (SN3 Z124-125) Es wird hier sichtbar, dass es noch Bereiche gibt, an denen sie noch arbeiten muss um eine professionelle Lehrperson zu werden. Hier wird abermals deutlich, dass sie sehr viel Zuspruch und Anerkennung von außen benötigt, um sich in ihrer Rolle als Lehrerin wohl zu fühlen.

An der Universität Gelerntes konnte die Studentin im FAP anwenden. „Wenn ich auf der Uni nichts in die Richtung gemacht hätte, wäre ich so was von überfordert gewesen, aber so weiß man schon ein bisschen, ok da hab ich schon einmal darüber gehört, da habe ich schon einmal einen Vortrag darüber gehabt, ok das macht man jetzt so.“ (SN3 Z217-221) Hier klingt ein weiteres Mal ihre anfängliche Angst vor einer Überforderung im Praktikum durch. Jedoch hat sich herausgestellt, dass sie im Studium eine Wissensbasis schaffen konnte, welche ihr bei der Bewältigung der Praxis half. Dies war ihr vor dem Praktikum noch nicht in diesem Ausmaß bewusst, da sie anfangs die Kritik geäußert hat, das Studium habe einen zu geringen Praxisbezug.

Reflektierende Interpretation des Vorher-Interviews mit Studentin 4:

Eine gute Lehrperson kann ihrer Meinung nach gut sprechen aber auch zuhören, auf Schüler eingehen, und sorgt für Gleichberechtigung. In ihrem Unterricht vermittelt sie Wissen und das macht den Schülern gleichzeitig Spaß.

Von ihrem ersten FAP erwartet sich die Studentin eine sorgfältig ausgewählte und geschulte Mentorin, welche ihr konstruktives Feedback gibt. Diese Forderungen deuten darauf hin, dass sie sich mit der Kompetenz der Mentoren auch auseinandersetzt und diese nicht als selbstverständlich annimmt. Von der Mentorin erwartet sie sich auch Tipps und dass sie ihr viel beibringen kann, was im Nachhinein gemeinsam mit der Mentorin reflektiert werden soll. „Dass ich eben auch wirklich dann was für die Zukunft lern.“ (SV4 Z60) Sie legt viele Erwartungen in das Fachpraktikum und ihren Lernzuwachs der schlussendlich auch von der Mentorenbegleitung abhängig ist. Für ihre Professionalisierung möchte sie „studieren und schauen wie das die anderen Lehrer so machen besonders in den Hospitationsstunden und dann versuche ich halt wirklich so wie ich mir das vorstelle dann auch beim Unterrichten selbst umzusetzen“ (SV4 Z94-96). Hier wird deutlich, dass sie das Wissen von der Universität anwenden möchte, sowie am Vorbild von „anderen“ Lehrpersonen etwas lernen will. Sie sieht sich durch diese Aussage selbst schon als Lehrerin, was darauf hinweist, dass sie die Rolle der Lehrerin schon einnimmt. Es scheint ihr bewusst zu sein, dass es wichtig ist, ihre eigenen pädagogischen Handlungsweisen zu entwickeln und nicht in einer bloßen Meisterlehre die Handlungsweisen unreflektiert zu übernehmen. Sie möchte Lehrpersonen in Aktion sehen, um sich so ein Bild zu machen, ob sie in den jeweiligen Situationen auch so Handeln würde oder die Situation doch anders lösen würde. Die Mentorin soll im besten Fall ein positives Beispiel sein.

Reflektierende Interpretation des Nachher-Interviews mit Studentin 4:

Erfahrungen hat die Studentin im Fachpraktikum nach eigener Angabe „extrem viele gesammelt“ (SN4 Z10-11). Die Erfahrung durch die Hospitationsstunden halfen ihr, ihre eigenen Stunden überhaupt zu planen. Sie hat das FAP „im Großen und Ganzen recht positiv“ erlebt. Jedoch war die Begleitung durch die Mentorin nicht wie erwartet lehrreich, sondern wurde als wenig hilfreich erlebt. „Also sie war für mich jetzt keine Betreuungslehrerin wo ich gesagt hätte, die hat mir extrem viel geholfen, sondern das war eigentlich eher nur so die Absicherung, dass da jetzt jemand dabei ist, aber sonst nichts.“ (SN4 Z163-166) Die erwartete Unterstützung, welche auch wichtig für das Lernen der Studierenden wäre, fand nicht statt. Die Studentin konnte nicht wie erwartet am positiven Beispiel der Mentorin lernen, sie bekam

Lehrverhalten vorgeführt, das sie nicht übernehmen möchte. Dennoch gibt sie an, von der Mentorin gelernt zu haben, dass es immer gut ist, wenn man einen Plan B hat. Trotz der kritischen Haltung der Studentin in Bezug auf die Mentorin konnte sie ihren Tipp, einen Plan B zu haben, gut für den eigenen Unterricht nutzen. Eine weitere Erfahrung der Studentin durch das FAP ist, „dass ich mir selbst viel mehr zutrauen könnte (Lachen)“ (SN4 Z259). Diese Lernerfahrung der Studentin spiegelt ihre anfängliche Unsicherheit wieder, die nun größeres Vertrauen in sich und ihre Kompetenzen erfahren konnte. Trotz dieser anfänglichen Unsicherheit versucht die Studentin nun ihre persönliche Art zu unterrichten zu finden. Mit ihrem Kollegen im Praktikum hatte sie Gelegenheit die Hospitationen zu reflektieren: „es war ein paar Mal so, dass wir gesagt haben, das hätten wir anders gemacht“ (SN4 Z65-66). Durch ihn wird sie in ihrer Annahme, dass das pädagogische Handeln der Mentorin nicht gut sei, bestätigt. Sie fand Gelegenheit, sich in die neue Rolle als Lehrerin einzufinden und hat gelernt Schüler/innen gerechte Anweisungen zu geben und ihren Zeitplan an das Tempo dieser anzupassen.

Die Reflexionen mit der Mentorin waren für sie ernüchternd. Wenn es eine Reflexion gab, dann fehlte eine wissenschaftliche Begründung ihrer pädagogischen Interventionen. Die Mentorin versucht ihr Handeln zu rechtfertigen, was auf eine Unsicherheit in ihrem professionellen Handeln hinweist. „Also das hätte ja nicht sein müssen, weil wir lernen von ihr und sie muss sich ja nicht rechtfertigen. Wir sind ja keine Experten oder sonst irgendetwas.“ (SN4 Z73-75) Hier sieht man, dass die Studentin an der Kompetenz der Mentorin zweifelt, da sich diese so unsicher zeigt. Jedoch betont sie auch, dass sie selbst noch nicht professionell genug sei, dies zu beurteilen. Trotzdem würde sie Manches anders machen als die Mentorin es in ihren Hospitationsstunden gemacht hat. Hier wird erkennbar, dass die Studentin sehr wohl über Wissen und Können verfügt, sich dessen aber noch sehr unsicher ist und deshalb bescheiden damit umgeht. Von der Universität fühlte sie sich nicht gut unterstützt, da sie sich nach eigenen Aussagen die Methoden für ihren Unterricht selbst aneignen musste. „Von der Pädagogik her sind wir extrem schlecht ausgebildet.“ (SN4 Z226-227)

Reflektierende Interpretation des Vorher-Interviews mit Student 5:

Der Student möchte sehen wie andere Lehrpersonen unterrichten. „Ja dass man sich von denen ein bisschen was abschauen kann, so quasi.“ (SV5 Z41-42) Ganz deutlich steht bei diesem Studenten das Lernen am Vorbild im Vordergrund, pädagogische Interventionen bei der Mentorin abschauen und dadurch viel lernen können ist sein Ziel. Eine sehr motivierte Herangehensweise an das FAP begründet der Wunsch des Studenten nach dem Hospitieren mit der

Mentorin beide Sichtweisen zu diskutieren. Er lässt durchblicken, dass das Lernen am Modell seiner Erwartung nach mit einer anschließenden Reflexion stattfinden soll. Durch diese Ansicht des Studenten kann es positiv gelingen und sogar auch ein Lernzuwachs für die Mentorin werden, wenn zum Beispiel der Student neues Wissen aus der Universität in diese Reflexionen hineintragen kann. Des weiteren erwartet er sich von seiner Mentorin Unterstützung beim Vorbereiten der Unterrichtseinheiten im FAP, sowie ein „konstruktives Klima“ (SV5 Z53) zwischen den Beiden, um auch einen gewünschten Lernzuwachs bekommen zu können. Zusammengefasst erwartet er sich Lernzuwachs durch seine praktischen Erfahrungen, die gemeinsamen Reflexionen und die Unterstützung der Mentorin bei der Vorbereitung. In diesen Vorstellungen des Studenten wird eine optimale Lernfördernde Beziehung zwischen Mentorin und Student im FAP beschrieben. Es wird aber auch deutlich, dass der Student die Verantwortung an seinem Lernzuwachs in die Hand der Mentorin legt. „So dass man ein bisschen für die Schule vorbereitet wird.“ (SV5 Z54-55)

Wie ein guter Lehrer sein soll, begründet er zum Teil noch mit der Erfahrung aus seiner eigenen Schulzeit. Er soll locker, jugendlich und engagiert sein, trotzdem sollen die Schüler wissen wie sie sich zu benehmen haben. Vor allem soll er aber „Fachlich über den Schülern stehen“ und diesen Stoff gut vermitteln können. Wie der Lehrer das anstellt, dass sich die Schüler gut benehmen in seinem Unterricht, wird im Interview nicht deutlich. Um selbst ein guter Lehrer zu werden will der Student am Stand des Wissens sein und die „Rückmeldungen verwerten“. Dabei sind die Rückmeldungen von seinen Schülern gemeint, was deutlich macht, wie wichtig ihm die Meinung und das Wohlbefinden seiner zukünftigen Schüler schon im Vorfeld ist. Wenn die Rückmeldungen nicht positiv sind, hat er gleich eine Lösung parat, nämlich vor allem „in jungen Lehrerjahren noch an sich und seinem Auftreten arbeiten“ (SV5 Z123-124) Hat er diese Ansicht aus seiner eigenen Schulzeit übertragen, dass sich nur junge Lehrpersonen weiterbilden und ältere Lehrpersonen in ihrem gewohnten Muster verharren bleiben, egal ob dies funktioniert? Es wäre hier die Aufgabe der Mentorin, diese subjektive Theorie im Diskurs sichtbar zu machen und darauf einzugehen, dass die Professionalisierung einer Lehrperson ein lebenslanger Lernprozess ist.

Reflektierende Interpretation des Nachher-Interviews mit Student 5:

Mehrmals erwähnt der Student seine wichtigste Lernerfahrung: „Je besser man vorbereitet ist, umso besser ist es.“ (SN5 Z119-120) Er hat also im FAP die Erfahrung gemacht, dass gute Vorbereitung ausschlaggebend für guten Unterricht ist. Im Unterricht konnte er viele Metho-

den ausprobieren und bekam auch von den Schülern gutes Feedback und das Unterrichten hat ihm Spaß gemacht. „... weil dann macht es ihnen auch Spaß und das freut einen dann auch selbst.“ (SN5 Z175-176) Zusätzlich wird hier deutlich, dass Unterricht, der den Schülern Spaß macht, für ihn guten Unterricht bedeutet. Auch sollte man als guter Lehrer Fachwissen haben und gut argumentieren können. Er hat eine vage Vorstellung wie guter Unterricht sein soll, kann aber die Art und Weise bzw. den Weg, wie er dort hin kommt, nicht beschreiben.

Seine Mentorin stellt der Student als sehr professionell und als gutes Vorbild dar, auch wenn er nicht jede ihrer pädagogischen Handlungsweisen übernehmen will. Das deutet darauf hin, dass sich der Student sehr wohl mit dem was er in ihrem Unterricht beobachtet hat auseinandersetzt und er sich nur die Dinge herauspickt, die auch zu seiner Lehrerpersönlichkeit passen. Auch die Reflexionen mit der Mentorin empfand er als sehr lehrreich. „weil man es aus einer anderen Sicht gesehen hat“ (SN5 Z207) Hier hatte er die Möglichkeit über sein pädagogisches Handeln noch einmal in Distanz zu gehen. „Ich muss schon sagen, dass sie uns da eigentlich sehr gut betreut hat.“ (SN5 Z56) Sehr positives Feedback an die Mentorin, er hat sich sogar „sehr gut“ von ihr in seiner Professionalisierung unterstützt gefühlt. „Von der Betreuungslehrerin kann man sich auch bestimmte Sachen anschauen.“ (SN5 Z44) Wenn man aber von einer reflektierten Auseinandersetzung ausgeht, kann dies sehr wohl als positiv lehrreich eingestuft werden.

Was jedoch die wissenschaftliche Begründung betrifft ist sich der Student nicht so ganz sicher, ob seine Mentorin das gemacht hat. „Also sie hat schon Verbesserungsvorschläge gegeben, aber diese sind eher auf Erfahrungen gestützt worden. Ich meine vielleicht ist das eh auch wissenschaftlich, ich weiß es nicht, aber sie hat halt nicht argumentiert mit gewissen Studien oder so, es war mehr also das hätte man so gemacht, weil vielleicht wäre das besser gelaufen.“ (SN5 Z266-269) Aus der angeführten Eventualität am Ende des Zitats lässt sich herauslesen, dass die Mentorin ihren „Verbesserungsvorschlag“ wohl nicht als den einzig wahren und wirkungsvollen angepriesen habe. Es besteht immer noch die Möglichkeit, dass auch dieser Vorschlag nicht funktionieren könnte. Jedoch wird deutlich, dass sie sich nicht direkt auf wissenschaftliche Hintergründe gestützt habe, sondern die Inputs mehr aus ihrer eigenen Erfahrung begründet hat. Er fühlte sich in der Vorbereitung auch gut von seiner Mentorin begleitet. Was auf eine gute Mentoren-Studenten-Beziehung hinweist, wie eine konstruktive kollegiale Beziehung, die zur Reflektion anregt und gegenseitige Inputs fördert. Der Student hat sehr viel von dem an der Universität Gelernten im Praktikum anwenden können.

In diesem Zusammenhang macht er auch mehrmals deutlich, dass er denkt, auch die Mentorin konnte (wie auch im Vorher-Interview angedeutet) von seinem Wissen profitieren. „Also es war irgendwie dann so ein bisschen ein Geben und Nehmen.“ (SN5 Z48) Das heißt es konnte Wissen aus der Universität auch in die Praxis hineingetragen werden und es fand ein konstruktiver Austausch zwischen der Mentorin und dem Studenten statt.

„Man sieht mal wie der Schulalltag abläuft aus der Sicht vom Lehrer, nicht aus der Sicht vom Schüler.“ (SN5 Z304-305) Für ihn war das eine „komplett neue Perspektive“ (SN5 Z350). Hier wird sehr deutlich, wie sehr der Student noch in der Schülerrolle verankert ist und wie groß für ihn die Veränderung ist, in die Lehrerrolle zu schlüpfen. Denn er spricht auch von „wirklichem Unterricht“ (SN5 Z324-325), den er dann in Zukunft als Lehrer halten wird. Empfund er das Unterrichten im FAP als artifizielle Situation? Er war auch ganz erstaunt, dass er „sogar im Konferenzzimmer“ (SN5 Z8) hat sitzen dürfen. Hier wird deutlich, dass er so einen schnellen Übergang nicht erwartet hätte und von seiner neuen Rolle als Lehrperson immer wieder überrascht wird.

3.4.3 Typenbildung

Typisierung 1: Lernen durch die Praxis

1a Lernen durch Routine

Dieser Typus wird von Studentin 1 sehr eindeutig durch folgendes Zitat belegt. Die Mentorin ist ihrer Ansicht nach kompetent aufgrund ihrer „eigenen jahrelangen Erfahrung“ (SN1 Z107). Das professionelle pädagogische Handeln erklären sich die Studentinnen im Typ 1a vor allem durch Erfahrung. Wert wird in die „Tipps“ der Mentorin gelegt, „weil sie das alles quasi irgendwann schon einmal erlebt hat“ (SN1 Z110-112). Kompetenz wird nicht durch wissenschaftliche Ausbildung belegt, sondern durch die praktische Erfahrung. Student 2 hebt hervor, dass auch der Mentor diese Meinung vertritt, denn „er hat jetzt nicht irgendwie gesagt ja das beruht auf der Theorie, sondern es beruht halt auf der Erfahrung und das ist halt dann auch viel Wert glaube ich. Also deshalb macht man ja das Praktikum, dass man die Erfahrung noch ein bisschen mitbekommt.“ (SN2 Z83-86) So bleibt jedoch der Kompetenzerwerb diffus und wird nicht bewusst gemacht (Hascher 2012, 123). Durch diese Art des praktischen Lernens bzw. der Übertragung von Handlungsmustern und die Begründung dieser mit Erfahrung befinden sich diese Studenten im klassischen Prozess der Meisterlehre. Studentin 3 versuchte sich „ein bisschen an die Betreuungslehrerin anzulehnen“ (SN3 Z37-38) vor allem legt sie

Wert bzw. erwarten Studentinnen dieses Typus sich von der Mentorin kleine „Tipps“, die „jetzt nicht groß mit wissenschaftlichen Theorien, aber einfach so aus der Erfahrung heraus“ (SN3 Z131-133) begründet werden. Wodurch deutlich wird, dass sie den Wert der Erfahrungen, die sie im Fachpraktikum machen, über den Wert der Theorien stellen, doch Erfahrung ohne eine Reflexion ist bloße Routine, „die nicht weiß was sie tut“ (Meseth 2014, S. 120f). Dies birgt jedoch die Gefahr, dass unreflektiert Verhaltensmuster übernommen werden, die weder ihrer Person entsprechen noch zur jeweiligen Situation passen bzw. nicht einmal dem aktuellen Stand der Forschung zu gutem Unterricht oder Lehrerverhalten entsprechen. Generell erwarten sich die Studentinnen dieses Typs bereits vor Beginn des Fachpraktikums vor allen Dingen Tipps von ihren Mentorinnen bzw. Mentoren, um das notwendige „Handwerkszeug“ für ihren Beruf zu lernen und um, ohne wissenschaftliche Konzepte, vom Mentor abzuschauen „wie normales Unterrichtsleben einfach funktioniert“ (SV3 Z76-77).

Auch der Aspekt einer wissenschaftlichen Reflexion kommt bei der Meisterlehre viel zu kurz. Die Studentinnen dieses Typus versuchen zwar ständig sich zu verbessern, eine Verbesserung erlangen sie ihrer Meinung nach aber hauptsächlich durch ein Mehr an Praxis. Reflexion über das Erlernte und dadurch einen Fortschritt in ihrer Lehrtätigkeit zu machen, erachten sie jedoch nicht als notwendig. Die Bedeutung einer wissenschaftlichen Reflexion für ihre professionelle Entwicklung als Lehrerin ist ihnen nicht bewusst und wird ihnen durch die Mentoren in diesen Fällen auch nicht ausreichend bewusst gemacht.

1b Lernen durch Reflexion

Es zeichnet Studenten dieses Typus aus, dass sie ihre Professionalisierung durch Lernerfahrungen in den Hospitationsstunden kombiniert mit Wissen aus den Lehrveranstaltungen an der Universität vorantreiben und in einer konstruktiven Reflexion verarbeiten. Beispielhaft dafür steht die Aussage der Studentin 4 mit ihrem Vorsatz für das Fachpraktikum „studieren und schauen wie das die anderen Lehrer so machen besonders in den Hospitationsstunden und dann versuche ich halt wirklich so wie ich mir das vorstelle dann auch beim Unterrichten selbst umzusetzen“ (SV4 Z94-96). Studenten dieses Typus übernehmen nicht einfach blind die pädagogischen Handlungsweisen der Mentoren, sondern stehen denen kritisch gegenüber. Nicht alles was vorgeführt wird, wird auch übernommen – siehe Studentin 4 sowie Student 5. Sehr wohl schauen auch diese Studenten von ihren Mentoren ab, jedoch sehen sie deren Unterrichtshandeln nicht als das einzig Wahre an. Vielmehr sehen sie das Handeln der Mentoren als „Verbesserungsvorschläge“ (SV5 Z266) an, wobei betont wird, dass diese Art des Unter-

richtens nicht zwingend wirkungsvoller sein muss. Ihnen ist bewusst, dass es für Unterrichtsgestaltung verschiedene Arten professionell pädagogisch zu handeln gibt und somit bei ihnen kein Rezeptdenken vorherrscht. Hier wird Reflexion - im Sinne von Roters (2012, S.112) Definition - als Prozess des Zurückblickens auf bestehende Annahmen und Grundsätze, sowie als vorausschauendes Denken, um mögliche Auswirkungen und Konsequenzen des pädagogischen Handelns abwägen zu können. Sie wollen Lehrpersonen in Aktion sehen, um sich selbst ein Bild zu machen, ob sie in den jeweiligen Situationen so handeln würden oder diese Situation in Verbindung mit ihrem Wissen anders lösen würden. Ihre Vorstellung von gutem Unterricht ist also nicht das, was ihnen die Mentorin vorlebt, sondern entsteht aus der Reflexion dieses Modells sowie des eigenen Wissens. Für diese Studierenden ist es wichtig, in der Reflexion mehrperspektivische Sichtweisen zu sammeln und diese aus der Distanz bzw. als großes Ganzes zu betrachten. Reflexion bedeutet für diesen Typus ständiges Optimieren ihres Ansatzes indem sie theoretische sowie praktische Inputs abwägen. Wie auch Roters (2012, S147) beschreibt ist es wichtig, dass eine theoriegeleitete Reflexion von Unterricht stattfinden soll welche von den Mentoren auch angeleitet werden soll. Wie Mehlmauer-Larcher und Weitensfelder (2014, S. 158) anführen ist es das Ziel dieses konzeptuelle Denken von angehenden Lehrkräften zu fördern, damit sie nicht nur intuitiv von subjektiven Theorien geleitet im Praxisfeld agieren, sondern sich auch auf einer theoretischen, konzeptionellen Ebene mit ihrem Handeln auseinandersetzen. Eine Auseinandersetzung passiert bei der Mehrzahl der Interviewten zusätzlich zur Reflexion mit der Mentorin/dem Mentor selbstständig bzw. auch im Austausch mit Studienkolleginnen bzw. Studienkollegen. Dies zeigt die Motivation der Studierenden eine professionelle Lehrperson zu werden, ob diese selbstständige Reflexion auf einem theoretischen Hintergrund stattfindet um wirksam zu sein, wird in diesen Fällen nicht näher deutlich.

Typisierung 2: Theorie vs. Praxis

2a Konnte Wissen aus der Universität beim Unterrichten anwenden

Studenten dieses Typus geben an, dass sie Wissen, das sie an der Universität gelernt haben, in ihrem Fachpraktikum anwenden konnten. In den vier Fällen, in denen die Studenten angeben, dass erlerntes Wissen aus der Universität für ihren Unterricht im Fachpraktikum angewendet werden konnte, sind es in ihren Augen am häufigsten die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen bzw. das gelernte Fachwissen, die sich als nützlich erweisen. Die bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen schnitten bei den interviewten Studenten weniger lehrreich bzw. anwendbar ab. Studentin 1 zeigt diese Annahme deutlich, indem sie angibt, sie wolle sich

„aus den Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen so viel wie möglich mitnehmen, weil es wirklich nur sehr sehr wenige gibt und die auch nicht immer super sind bzw. die Professoren nicht immer gute Fachdidaktiker, aber dafür aus den paar Möglichkeiten, die man hat, wirklich das Beste quasi schöpfen“ (SV1 Z70-74). Obwohl die Mehrzahl dieser Studenten im Vorhinein denkt, sie können nichts aus der Universität in ihrem Praktikum anwenden, geben sie nach dem Fachpraktikum an, dass sie an der Universität gelerntes Wissen in diesem Fachpraktikum anwenden konnten und es ihnen im professionellen Handeln bzw. im Unterricht half. „Unabhängig davon, ob man wirklich speziell jetzt wieder die Materialien hervorholt und sich das vorher nochmal durchschaut, aber man hat halt dann einfach auch schon so einige Ideen im Kopf, wo man sich denkt, ok das möchte ich dann später auch einmal so machen und das setzt man dann schon auch teilweise um.“ (SN1 Z210-214)

Zum Teil hat sich diese Erkenntnis aber auch erst durch die Erfahrung des Fachpraktikums eingestellt, dass das Wissen, welches an der Universität gelernt wurde, auch in der Praxis Anwendung findet. „Das hat mich wirklich gewundert (Lachen), dass das wirklich nicht nur so Theorie ist was da erzählt wird.“ (SN2 Z223-224) Theorie bedeutet für Studenten dieses Typus nicht bloß regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens, auch erwarten sie sich davon keine Rezepte für guten Unterricht, sondern sie orientieren sich in ihrem Handeln nach der Theorie. Nach Messners These (2002, 18) wird Lehrerkompetenz als Selbstlernprozess und einübendes Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis und als Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich. In der Praxis konnten Studenten dieses Typus auf ihr an der Universität erworbenes Wissen als Orientierungsrahmen zurückgreifen. „Wenn ich auf der Uni nichts in die Richtung gemacht hätte, wäre ich so was von überfordert gewesen, aber so weiß man schon ein bisschen, ok da hab ich schon einmal darüber gehört, da habe ich schon einmal einen Vortrag darüber gehabt, ok das macht man jetzt so.“ (SN3 Z217-221) Bei diesem Typus wird die Entwicklung des Denkens über Theorie sehr deutlich, denn im Interview vor dem Fachpraktikum wird sehr klar sichtbar, dass sie sich eigentlich von theoretischen Lehrveranstaltungen konkretes Handwerkzeug erwarten, dies aber nicht erfahren haben und sich deswegen nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Allerdings wird im Interview nach dem Fachpraktikum zum Teil deutlich, dass sich ihr Theorieverständnis verändert hat. Sie konnten ein Stück weit erfahren, dass Theorie nicht Rezepte für guten Unterricht bedeuten, sondern theoretisches Wissen als Orientierungsrahmen bzw. als Grundlage für die Reflexionen nützen. Genau dann erfüllen Schulpraktika ihre Funktion, wenn die Studenten die Unterrichtspraxis

„durch die Perspektive der Theorie beobachten und analysieren und gleichzeitig zu Fragen an die Theorie hinführen und deren Antworten aufgreifen“ (VLW 1998 in Hedtke 2003, 2).

2b Praxis als einziger Weg zu lernen wie man unterrichtet

Eindeutig lässt sich diesem Typus nur ein geringer Teil der interviewten Studierenden zuteilen, jedoch befinden sich einige der Studierenden im Prozess des Wandels von der Einstellung, dass Praxis das einzig Wahre ist, um professionelles Lehrerhandeln zu erlernen zur Einstellung, dass die Praxis Gelegenheit bietet, pädagogisches Handeln theoriegeleitet zu erhehlen. Das Einordnen des universitär gelernten Wissens fällt ihnen noch schwer, denn das im Praktikum Gelernte ist für diese Studenten viel leichter klar zu erkennen. Studentin 1 findet beispielsweise die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen an der Uni einerseits weniger lehrreich als das Fachpraktikum, andererseits meint sie „man hat halt dann auch schon einige Ideen im Kopf“ (SN1 Z213). Unbewusst bezieht sie sich damit auf das erworbene Wissen aus den Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen. Studenten dieses Typus legen mehr Wert auf die Praxiserfahrung als auf das theoretisch Gelernte an der Universität. Damit ist vor allem die bildungswissenschaftliche Ausbildung an der Universität gemeint, wo nach Meinung der Mehrzahl der Studenten nur Theorien auswendig gelernt werden. „Von der Pädagogik her sind wir extrem schlecht ausgebildet.“ (SN4 Z226-227) Diese Ansicht deckt sich mit den Ergebnissen von Neuweg (2005), demnach steht an der Universität eine extensive fachliche einer geringen pädagogischen Professionalisierung gegenüber. Popp (2004) fügt dem hinzu, dass Wissen keine hinreichende Bedingung für Können sei. Das Praktikum stellt somit ein zentrales Instrument dar, in dem sich bei den Studierenden Wissen in Können umwandeln sollte. Dies ist auch der Fall: „Ich habe nie gedacht, dass man in fünf Stunden unterrichten so viel lernen kann.“ (SN2 Z3-4) Jedoch wird mit diesem Zitat deutlich, dass Studierende zum Teil den Zusammenhang zwischen an der Universität erlerntem Wissen und Praxiserfahrungen noch nicht klar erfasst haben. Auch ist es diesen Studenten gemein, dass sie sich mehr Unterrichtspraxis für ihre Ausbildung wünschen. Sie gehen davon aus, dass sie mit mehr Praxis einen größeren Lernzuwachs für ihre Profession erhalten würden. „Alle Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen zusammen, die wir bis jetzt hatten (...), haben weniger gebracht und waren aber zehn mal so zeitaufwändig wie die fünf Stunden selbst unterrichten und die Hospitationen.“ (SN1 Z320-324) Der Wunsch nach mehr Praxis ist bei der Mehrzahl der Studenten gegeben und auch legitim, denn wie Topsch (2004, 477) schreibt, ist Praxisbezug im Sinne eines „Stundenhaltens“ während des Studiums ein notwendiges Element der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Dem an der Universität Gelernten darf jedoch nie eine geringere Bedeutung zugemessen wer-

den, als der Praxiserfahrung. Denn Praxis ohne Theorie kann zu Recht als bloßes Herumprobieren bezeichnet werden (Herrmann 2002, 156).

Typisierung 3: Mentorenbegleitung

3a fruchtbare Mentorenbegleitung

In einer fruchtbaren Mentorenbegleitung sollen auf eine anerkennende und wertschätzende Weise Reflexionsprozesse angeleitet werden, genauso sollen die Mentoren im regelmäßigen Austausch mit der Universität stehen. Weiters verfügt ein guter Mentor über umfassende Kenntnisse, welche nach Staub und Kreis (2013, 9) aus einer hohen fachlichen, fachdidaktischen sowie aus einer psychologisch-pädagogischen Expertise bestehen. Wie in der Literatur auf das Problemfeld hingewiesen wird, gibt es zum Teil Mentoren, die die Wirksamkeit ihrer eigenen Ausbildungstätigkeit überschätzen. Fruchtbare Mentorenbegleitung allerdings meint - wie bei Student 5 deutlich wird -, dass die Mentoren ihre Art zu unterrichten nicht als die einzig Wahre präsentieren, sondern offen sind und in einem konstruktiven Klima gemeinsam mit den Studierenden professionell Lösungen erarbeiten. „Das hätte man so gemacht, weil vielleicht wäre das besser gelaufen.“ (SN5 Z268-269) Die Mentorin stellt für die Studierenden ein Vorbild dar, egal ob dies als positives oder negatives Vorbild angesehen wird. Als Negativ-Folie hat zum Beispiel Studentin 4 das Lehrverhalten ihrer Mentorin erlebt: „es war ein paar mal so, dass wir gesagt haben, das hätten wir anders gemacht“ (SN4 Z65-66). Hackl (2014) spricht hierzu einen wichtigen Punkt in der Praxis der Lehrerbildung an, denn das Lernen an Vorbildern ist für Studierende eine Art zu lernen, ihre praktischen Erfahrungen zu machen, im positiven wie auch im negativen Sinne. Die Mentoren sind für Studenten dieses Typus aber grundsätzlich ein Vorbild. Die Studentin 2 beispielsweise möchte erfahren „wie das dann die tatsächlichen Lehrer machen“ (SV2 Z32-33) und bekam auch diese Möglichkeit: „da hab ich mir einiges abgeschaut vom Lehrer, also der war da extrem kompetent“ (SN2 Z17-18). Bei Studenten dieses Typus fällt auf, dass ihnen die Rolle des Mentors bereits vor dem Fachpraktikum bewusst ist, dass dieser nicht eine ausschließlich bewährte Funktion hat, sondern auch Entwicklungsschritte miteinbezieht und im besten Fall eine wissenschaftlich begründete Reflexion ermöglicht. Denn es wird ihnen klar, die Aufgabe der Mentorin ist nicht nur den Entwicklungsprozess der Studentin zu bewerten, sondern sie auf ihrem Weg der Lehrerprofessionalisierung unterstützend zu begleiten. Studierende dieses Typus erkennen, sie müssen in ihrem Lehrerhandeln nicht von Anfang an gut sein, denn es ist der Zweck, dies mit dieser fachgerechten Unterstützung zu lernen. Eine fruchtbare Zusammenarbeit kann für beide Parteien zu einer Erweiterung des unterrichtsrelevanten Wissens und zur Veränderung

fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen führen (Staub & Kreis 2013, 9). Wie Student 5 dies von seinem Mentor erwartet und im Praktikum auch erfahren konnte. „Also es war irgendwie dann so ein bisschen ein Geben und Nehmen.“ (SN5 Z48) Eine weitere Aufgabe eines guten Mentors besteht nach Arnold (2011, 99) darin, Studierenden dabei zu helfen, ihnen bewusst zu machen, dass und inwiefern ihre eigenen Schulerfahrungen die jeweilige Wahrnehmung von Schule, Unterricht und Schüler/innen und somit auch das eigene Handeln mitbestimmen. Diese „komplett neue Perspektive“ (SN5 Z350) einzunehmen und „wirklichen Unterricht“ (SN5 Z324-325) selbst zu halten. Dabei ist es das Wichtigste, dass die Mentoren den Studierenden ermöglichen, in gemeinsamer Reflexion die Theorie mit der Praxis zu verbinden, um so wertvolle Lernerfahrungen, die zu ihrer Professionalisierung beitragen, machen zu können. Damit sie nicht nur intuitiv und von subjektiven Theorien geleitet im Praxisfeld agieren, sondern sich auch auf einer theoretischen, konzeptuellen Ebene mit ihrem Handeln auseinander setzen (Mehlmayer-Larcher und Weitensfelder 2014, S. 158).

3b weniger fruchtbare Mentorenbegleitung

Im Gegensatz zu den Studenten der obigen Ausprägung des Typs 3, haben die Studenten des Typus 3b die Idee eines konstruktiven Mentorings nicht in dem Sinne erfasst. Beispielhaft dafür Studentin 3: „Und auch natürlich ein bisschen was von meiner Betreuungslehrerin abkupfern, schauen worauf sie Wert legt bei den Stunden, damit wir da keine Disharmonien haben beim Unterrichten, was ihr lieber wäre oder so etwas.“ (SV3 Z41-44) Der Mentorin zu gefallen soll nicht erstes Ziel sein, sondern eine konstruktive kollegiale Zusammenarbeit. Auch soll es kein Wettbewerb um den besseren Unterricht sein, wie etwa bei Studentin 1 die ihre Leistung mit der ihrer Mentorin vergleicht. „Wie haben sie (die Schülerinnen und Schüler) sich verhalten jetzt in den Stunden wo ich unterrichtet habe und in den Stunden wo ich hospitiert habe.“ (SN1 Z73-74) Um sich einer Professionalisierung im Lehrberuf anzunähern ist es nötig sich in eine kritische Distanz zum eigenen pädagogischen Handeln zu begeben. Diese kritische Distanz ist nur über theoretische Reflexion möglich (vgl. Hedtke 2003, 6). Deshalb ist es in der Lehrerbildung wichtig, dass Praxislehrpersonen bzw. Mentoren dieses Reflektieren auch in die Unterrichtspraxis miteinbeziehen, was aber zum Großteil nicht der Fall war. „Also sie war für mich jetzt keine Betreuungslehrerin wo ich gesagt hätte, die hat mir extrem viel geholfen, sondern das war eigentlich eher nur so die Absicherung, dass da jetzt jemand dabei ist, aber sonst nichts.“ (SN4 Z163-166) Hier ist zu beachten, dass die Studenten bezüglich dieses Themas interviewt wurden und ihre Ansicht des Verhaltens ihrer Mentoren schildern.

3.4.4 Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Beantwortung der beiden Forschungsfragen dieser Masterarbeit (Welche Erfahrungen machen Studierende des Lehramts in ihren schulpraktischen Studien in Bezug auf Möglichkeiten, an der Universität erworbenes Wissen auszuprobieren (anzuwenden) und Unterrichtswirklichkeit kennen und verstehen zu lernen. Wie fruchtbar erleben Lehramtsstudierende die Mentorenbegleitung in diesem Zusammenhang?). Durchgehend lässt sich feststellen, dass alle interviewten Studierenden in ihrem ersten Fachpraktikum die Möglichkeit hatten Unterrichtswirklichkeit kennen und verstehen zu lernen. Sie konnten die Erfahrung machen, wie es ist, ihre Vorstellungen von gutem Unterricht in der Unterrichtsrealität an der Institution Schule umzusetzen. Dabei wird deutlich, dass sie vor dem Praktikum eher vage Vorstellungen haben wie ein guter Lehrer sein soll. Nach dem Praktikum hat der Großteil der Studierenden ein Gefühl von Sicherheit im Unterrichten bzw. im Umgang mit Schülerinnen und Schülern erfahren können. Somit steigert sich ihr Selbstvertrauen in Bezug auf ihre Kompetenzen als Lehrperson professionell zu agieren. Bei den Erfahrungen, welche die Studierenden in ihrem ersten Fachpraktikum machen konnten, lassen sich zwei sehr konträre Typen herausfiltern. Ein Erklärungsansatz für diese beiden differenten Typen könnten die unterschiedlichen Einstellungen zum Fachpraktikum sein. Auffallend ist, dass nur ein kleiner Teil der Interviewten mit einer adäquaten Vorbereitung durch die universitären Lehrveranstaltungen sowie auch einer gewissen persönlichen Reife in das Fachpraktikum eintreten. So ist also nur diesem kleinen Teil der Studierenden bewusst, dass Erfahrungen, die im Fachpraktikum gemacht werden, nur in Verknüpfung mit einer wissenschaftlichen Basis fruchtbar werden können. Der andere Teil der interviewten Studierenden geht davon aus, dass das Fachpraktikum für ihre professionelle Entwicklung wichtiger sei, als Theorie an der Universität. Bartosch et al. (2014, S. 180) gaben an, dass es Studierenden auch in ihrer Untersuchung schwer fiel, eine explizite Rückbindung ihrer Interpretationen an wissenschaftliche Theorien herzustellen. Mentoren sind für sie kompetent, wenn sie Verhaltensweisen mit ihrer eigenen Erfahrung begründen. Pädagogische professionelle Kompetenz bedeutet jedoch viel mehr als, wie in der COACTIV Studie angeführt wird, ein Zusammenspiel aus den folgenden Kompetenzbereichen: Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. All diese Kompetenzfacetten lassen sich nur ausbilden, wenn nicht einfach unreflektiert Verhaltensmuster übernommen werden. Genau dies ist der Fall, wenn Mentoren fertige Vorstellungen über ihren Unterricht an Studierende vermitteln und als einzig wahre Lösung ansehen. Es soll jedoch beachtet werden, dass in dieser Untersuchung nur Studierende zu Wort kommen und das Bild der Mentoren durch ihre Aus-

sagen geformt wird. Äußerungen über Mentoren sind demnach bloße Mutmaßungen und wiederum durch das Basiswissen der Studierenden über eine gelingenden Mentorenbegleitung geprägt. Davon ist auch abhängig, wie fruchtbar die Studierenden ihre Begleitung durch die Mentoren erleben. Der Großteil der Studierenden gab an, die Mentorenbegleitung als fruchtbar zu erleben, wobei fruchtbar in dem Zusammenhang auch bedeutet Lernen „wie das dann die tatsächlichen Lehrer machen“ (SV2 Z32-33). Denn es kann auch gut sein, dass es gut ausgebildete Mentoren sind, jedoch wird dies Studierenden aus dem Typ 1a nicht ausreichend deutlich, da diese nicht die korrekte Vorstellung einer Mentorenbegleitung aufweisen. Bei Typ 1b (Student 5) wird sichtbar, dass durch seine Einstellung gegenüber der Mentorin auch deren Kompetenz einer fruchtbaren Mentorenbegleitung deutlich wird. Unter den fünf befragten Studierenden befand sich also ein „Musterbeispiel“. Die Rolle des Mentors war diesem Studenten bewusst und er konnte mit Hilfe seiner Mentorin die praktischen Erfahrungen in einen theoretischen Bezugsrahmen einordnen. Somit gelang ihm als Einzigen der interviewten Studierenden, die Potenziale der systematischen Reflexion in seinem Professionalisierungsprozess erfolgreich zu nutzen. Bartosch et al. (2014, S. 182) stellen fest, dass „Studierenden mit höher kodierter Reflexionskompetenz eine bessere Theorie-Praxis-Relationierung gelingt“. Voraussetzung für ein wirksames Fachpraktikum ist somit auch eine persönlichen Reife, die durch die Universität nicht bei jedem Studierenden in gleichem Ausmaß entwickelt werden kann.

4 Diskussion und Ausblick

Im direkten Vergleich des theoretischen und des empirischen Teils dieser Arbeit ergibt sich ein einheitliches Bild der Thematik. Auf viele Problemfelder, die aus der vorliegenden Untersuchung hervorgingen, konnte bereits im Literaturteil dieser Arbeit eingegangen werden. So weist bereits Schrittmesser (2014, 40) darauf hin, dass in den Praktika eine „Tendenz zur Einsozialisation in tradierte schulische Routinen“ besteht. In der Analyse des empirischen Materials entpuppt sich dies als ein großes Problemfeld. Bei vielen Studierenden wird durch die Analyse sichtbar, dass sie Handlungsmuster ihrer Mentoren unreflektiert übernehmen. Diese Handlungsmuster werden durch jahrelange Erfahrung der Mentoren gerechtfertigt und begründet. Doch wie schon mehrfach in dieser Arbeit ausgeführt, bleibt Erfahrung ohne Irritation und Reflexion bloße Routine (Meseth 2014, S. 120f). Eine anfängliche Skepsis gegenüber den Anwendungsmöglichkeiten des an der Universität Gelernten in der Praxis war beim Großteil der befragten Studierenden vor dem Fachpraktikum vorhanden. Ihren Erfahrungen nach dem ersten Fachpraktikum war jedoch zu entnehmen, dass sie sehr wohl teils unbewusst Wissen aus den universitären Lehrveranstaltungen in ihrem Unterricht anwenden konnten. Aufgabe der Universität wäre, dies ins Bewusstsein der Studierenden zu führen, denn für eine Professionalisierung ist genau diese Mediation von Theorie und Praxis unabdinglich. Dies bestätigen auch Kunter et al. (2011, 39), so haben die theoretischen Grundlagen im Studium eine Orientierungsleistung zu erbringen, jedoch kann nur von indirekt vermittelten Wirkungszusammenhängen ausgegangen werden. Gäbe es dieses Verständnis von Seiten der Studierenden für die Wichtigkeit der Theorie für eine fruchtbare Praxiserfahrung, dann wäre möglicherweise die Bereitschaft für eine Auseinandersetzung mit diesen Inhalten höher und als positiver Nebenaspekt würde das Image von theoretischen Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften steigen. Hinzu kommt, dass die Studierenden in ihren Fachpraktika in Hinsicht auf eine professionelle Begleitung ihrer Reflexionen, sehr stark von ihren Mentoren abhängig sind. Wobei darauf hinzuweisen ist, dass die Qualität der Ausbildung der Mentoren eine sehr große Auswirkung auf ihre Kompetenz hat, Studierende in ihrem Praktika unterstützend zu begleiten. In der Mehrzahl der empirischen Auswertungen kommt ans Licht, dass die Mentoren die Reflexionen (wenn überhaupt vorhanden) nicht eindeutig wissenschaftlich verknüpfen, sondern ihre „Tipps“ auf ihre eigenen Erfahrungen stützen und dies wird von der Mehrzahl der Studierenden auch so angenommen. Würde eine systematische Reflexion mit wissenschaftlichem Hintergrund stattfinden, hätte diese ein größeres Potential für den Professionalisierungsprozess, da somit die Verbindung zum theoretischen Hintergrund dieser An-

nahmen gegeben wäre. Im Einzelfall fand ein sich gegenseitig befruchtender Austausch zwischen Student und Mentorin statt, anhand dessen das von Autoren als positiv angesehene Zusammenspiel von Theorie und Praxis sichtbar wurde. Professionalisierung wie sie in diesem Sinne erreicht werden soll, ist jedoch kein Zustand der nach dem Studium erreicht ist. Es ist ein lebenslanger Lernprozess den eine Lehrperson ihr ganzes Berufsleben lang durchläuft. Je mehr darin eine forschende und reflexive Haltung eingenommen wird, desto professioneller kann eine Lehrperson in ihrer Kompetenz - in gewissen Situationen angemessen zu reagieren - werden. Dass dabei auch äußere Einflussfaktoren mitspielen ist jedoch zu berücksichtigen, denn jede Lehrperson hat selbst einmal den Zyklus der Schule als Schüler bzw. Schülerin durchlaufen und bringt somit eigene Erlebnisse und Erfahrungen in ihre Profession mit. Auf diese subjektiven Theorien sollen Mentoren Studierende hinweisen, um es ihnen zu ermöglichen diese aktiv bewusst zu machen und falls vorhanden deren Potential zu nützen. Auffallend war in der Untersuchung, dass bei allen interviewten Studierenden deren Berufswahl durch die gemachten Erfahrungen und Lernanlässe in ihrem ersten Fachpraktikum bestätigt wurde. Wenn sie sich vorher noch etwas unsicher bezüglich dessen waren, sind sie im Nachhinein alle sicher, auf dem richtigen Weg zu sein. Auch hatten sie die Möglichkeit durch das Fachpraktikum in ihre Lehrerrolle hineinzuwachsen und sich von der Schülerrolle zu lösen. Denn durch den Praxisbezug im Sinne eines „Stundenhaltens“ während des Studiums ist ein notwendiges Element der wissenschaftlichen Lehrerbildung gelegt. Dabei gilt es zu beachten, dass sich die interviewten Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung in der ersten Hälfte ihres Studiums befinden und somit erst am Weg ihrer Ausbildung zu einer professionellen Lehrperson sind. Es bleibt ihnen also noch Zeit die Bedeutung des Zusammenspiels von Theorie und Praxis zu erkennen und sich somit noch mehr fachspezifisch professionelles Handlungswissen anzueignen. Weiterführend wäre es interessant zu erforschen, wie sich diese Studierenden am Ende ihres Studiums zu diesem Thema verhalten würden. Dies wäre ein Anstoß für weitere Forschungen auf diesem Gebiet.

5 Literaturverzeichnis

- Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt an der Universität Wien (2016):
URL:http://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_LA_Bachelor/BA_Curriculum_ABG_20160627.pdf (Stand: 21.3.2017)
- Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien (2014): URL: http://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (Stand 27.04.2015)
- Arnold, K.-H./Hascher, T./Messner, R./Niggli, A./Patry, J.-L./Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Arnold, K.; Hascher, T.; Messner, R.; Niggli, A.; Patry, J.-L.; Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Bader, R. & Schäfer, B. (1995). Diplom-Ingenieure und Diplom-Kaufleute im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. Die berufsbildende Schule (BbSch), 47 (3), 87-92.
- Bartosch, I.; Turner, A.; Abels, S.; Ertl, D.; Rauch, F.; Schuster, A. (2014): Forschung als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis – Beispiele aus der LehrerInnenbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern. In: Schrittmesser, Ilse et.al. (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New academic press. 174-191.
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian, J./ Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S.55 – 72.
- Baum, E., Idel, T., Ullrich, H. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Berlin: Springer.
- Baumert, J., et al. (2011): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz. URL: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.html> (10.10.2016)

- Beckmann, H.-K. (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: Glumpler, Edith/Rosenbusch, Heinz Stephan (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 97-122
- Bennack, J. / Jürgens, E. (2002): Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T./ Vogel, P.: Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich. S. 143-160
- Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Juventa: Weinheim und München
- Bollnow, O. F. (1978): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: H. Blankertz (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 155-164.
- Breinbauer, I. M. (2014): Praxen, Praktiken und die Implikationen für die LehrerInnenbildung. In: Schrittmesser, Ilse et.al. (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New academic press. S. 22-35
- Christoph, E./ Sattlberger, E. (2008): Studienplan des Universitätskurses „Betreuungslehrerin und Betreuungslehrer für die schulpraktische Ausbildung“. Universität Wien: Wien.
- Combe, A. (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: Kowarsch, A./Pollheimer K. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek. S. 7-16.
- Combe, A. (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: Kowarsch, A./Pollheimer K. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek. S. 7-16
- Cropley, A. J. (2002): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Verlag Dietmar Klotz, Frankfurt
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F. (2009): Auf dem Weg zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske & Budrich. S. 7-20
- Dewey, J. (1910): How we think. Boston: Heath and Co.
- Factsheet für Studierende Fachbezogenes Schulpraktikum (2016/2017) URL: http://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_LA_Bachelor/Schulpraxis_Studierende_20160613.pdf (Stand: 21.3.2017)
- Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt, Hamburg, Originalausgabe 2000.

- Frey, A. (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf.-Weinheim: Beltz, S. 30-46.
- Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Gruber, H.; Rehrl, M. (2005): Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. In.: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1/2005
- Hackl, B. (2014): Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In: Schrittmesser, Ilse et.al. (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New academic press. S. 51-68.
- Hascher, T. (2007): Lernort Praktikum. In: A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.): Pädagogisches Handeln: Balancing – zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirkksamkeitsforschung in pädagogischpsychologischem Kontext (S. 161-174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2011): Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für Lehrerinnenbildung 3/2011. S. 8-15.
- Hedtke, R. (2003): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel schulpraktischer Studien. URL: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Theorie-Praxis-Problem%20in%20der-%20Lehrerbildung.pdf> (15.02.2016)
- Heidegger, M. (1996): Being and time. Albany: State University of New York Press.
- Herrmann, U. (2002): Der lange Abschied vom „geborenen Erzieher“. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerbildung, Lehrerberuf und –berufsaltag. Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In: Herrmann, U.: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz. S. 19-35.
- Jungwirth, H. (2005): Relationale Professionalität – Professionalität als Merkmal des Subjekts-im-Handlungsraum. In: Kowarsch, A./Pollheimer K. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek. S. 7-16.

- Kemmis, S. (1985): Action Research and the Politics of Reflection. In: Boud, D.; Keogh, R. & Walker, D. (Hrsg.) Reflection: Turning Experience into Learning. London & N.Y.: Routledge, p. 139-163.
- Kolbe, F.-U. (1994): Strukturwandel schulischen Handelns. Untersuchungen zur Institutionalisierung von Bildung zwischen dem Anfang des 19. Jahrhunderts und den 1880er Jahren. Weinheim
- Kreis, I./Stern, T. (2005): Studien zur Lehrerprofessionalität. Einige Forschungsergebnisse aus dem Imst-Projekt. In: Kowarsch, A./Pollheimer K. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek. S. 7-16.
- Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Lee, E. & Luft, J. A. (2008): Experienced Secondary Science Teachers' Representation of Pedagogical Content Knowledge, International Journal of Science Education, 30(10), p. 1343-1363.
- Lehrerinnenbildung Uni Wien (2015): URL: <http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at> (Stand: 21.4.2015)
- Lion, B. & Malmberg, I. (2014): Die Schnittstellenpersonen. Mentorinnen und Mentoren im Lehramtsstudium der mdw: Rollen, Aufgaben und Selbstverständnis. In: Schrittmesser, Ilse et.al. (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New academic press. S. 205-218.
- Mehlmauer-Larcher, B. & Weitensfelder, D. (2014): Die Überwindung des Aschenputtel-Daseins: Theoretische Verortung und methodische Umsetzung einer Begleitlehrveranstaltung zum Fachpraktikum Englisch (FAP/E) an der Universität Wien. In: Schrittmesser, I.; Malmberg, I.; Mateus-Berr, R.; Steger, M. (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New academic press. S. 154-173.
- Meseth, W. (2014): „Ich such gerade mein Heft“. Argumente für eine gegenstands- und fallorientierte Lehrerbildung an Universitäten. In: Schrittmesser, Ilse et.al. (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New academic press. S. 100-124.
- Messner, R. (2002): Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung. In: Brunner, H.; Mayr, E.; Schratz, M. & Wieser, i. (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie?! (S. 59-79). Innsbruck: Studien Verlag.

- Meyer-Drawe, K. (1984) Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60 (3). 249-259.
- Moon, J. A. (1999): Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice. London: Kogan Page.
- Müller, K. & Dieck, M. (2011): Schulpraxis als Lerngelegenheit? Mehrperspektivische empirische Befunde zu einem Langzeitpraktikum. In.: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3/2011
- Neuweg, G. H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. Zeitschrift für Pädagogik, 48 (1), 10-29
- Neuweg, G. H. (2011): Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionalisierungs-Ansatz“. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3/2011. S. 17-25.
- Neuweg, G.H. (2005): Zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Abriss aktueller Diskussionsschwerpunkte in der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. In: Kowarsch, A./Pollheimer K. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf. Verlag Brüder Hollinek. S. 37-42
- Nolle, A. (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: m-pess Verlag.
- Oelkers (2001): Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. URL: <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/oelkers.pdf> (Stand: 10.02.2016)
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. (S. 70-183) Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Ofenbach, B. (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oosterheert, I. E. & Vermunt, J. D. (2001): Learning and Instruction, 11 (2), 133-156.
- Palencsar, F. & Tischler, K. (2014): Praxis im Lehramtsstudium. Ein Beitrag zum professionellen Handeln! In: Schrittmesser, Ilse et.al. (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New academic press.

- Pollmanns, M. (2014): Schulpraktische Studien als Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Schrittmesser, Ilse et.al. (Hrsg.): Zaubersformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New academic press. 125-135.
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann.
- Roth, G. (2009): Die Bedeutung von Motivation und Emotionen für den Lernerfolg. In R. Messner (Hrsg.), Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen (S. 57-74). Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Schaeffer, D. (1990): Psychotherapie zwischen Mythologisierung und Entzauberung. Beiträge zur Sozialwissenschaftlichen Forschung 119. Opladen: VS-Verlag.
- Schenz, C. (2009): Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrberuf. In: Schrittmesser, I. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 37-60
- Schmutzer, K. & Dörler, T. (2014): Schulpraktische Studien NEU? Vorschläge für eine professionalisierungsorientierte Ausrichtung schulpraktischer Studien anhand von Reflexion, Forschung und Dialog im Kontext der neuen Pädagoginnen und Pädagogenbildung. In: Schrittmesser, Ilse et.al. (Hrsg.): Zaubersformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New academic press. S. 84-99
- Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schratz, M.; Schrittmesser, I.; Forthuber, P.; Pahr, G.; Paseka, A.; Seel, A. (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, C. & Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Waxmann: Münster. 123-137.
- SSC Lehrerinnenbildung (2015): Infoblatt Fachbezogenes Praktikum (FAP) https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_FAP/FAP_Informationsblatt_w15.pdf {Stand: 27.04.2016}
- Staub, F. C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (2), 175-198. <http://www.bzl-online.ch> {Stand: 28.04.2016}

- Staub, F. C. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In J. Baumer, D. Lenzen, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 3, S. 113-142). Opladen: Leske und Budrich.
- Staub, F. C. & Kreis A. (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Journal für LehrerInnenbildung 2/2013. 8-13.
- Staub, F. C. & Niggli, A. (2009): Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 27 (1). 93-103.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. (S. 49-69) Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. (S. 448-471) Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Terhart, E. & Klieme, E. (2005): Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2), 163-166.
- Thomas, J. (1968): Teachers for the schools of tomorrow. France: Unesco
- Topsch, W. (2004): Schulpraxis in der Lehrerbildung In: Blömeke et al. Handbuch Lehrerbildung. S. 476-486
- Zeichner, K. M. (2010) Rethinking the Connection Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education, Journal of Teacher Education 61 (1-2), p. 89-99.
- Zentrum für LehrerInnenbildung: Zertifikatskurs Mentoring. Inhalte und Ablauf (2017): URL: <http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/weiterbildung/zertifikatskurs-mentoring/inhalte-und-ablauf/> (Stand 21.03.2017)

6 Anhang

6.1 Interviewleitfaden

Vorher-Interview

Mit welchen Erwartungen gehen die Studenten in das erste Fachpraktikum?

In diesem Interview geht es um die schulpraktischen Studien aus der Sicht von Studierenden des Lehramts.

Das Interview wird maximal 30 Minuten dauern und es wird anonymisiert.

Bevor wir starten benötige ich noch ein paar Informationen:

- In welchem Fach wirst du das FAP absolvieren?
- Wie wird das FAP organisatorisch ablaufen? (Wie lange dauert es insgesamt? Wie viele Stunden wirst du unterrichten? Wie viele Einheiten Vor- bzw. Nachbesprechungen wird es geben? in welcher Schulform?)

1. **Du beginnst jetzt bald mit deinem ersten Fachpraktikum in _____ (Fach einsetzen). Welche Lernerfahrungen erwartest du dir von deinem ersten Fach-Praktikum (sowohl durch die eigenen Unterrichtssequenzen als auch durch die Hospitationen)?**

Weitere Anstoßfrage: Welche Erfahrungen und Lernanlässe werden sich für dich voraussichtlich/hoffentlich in diesem Praktikum ergeben?

2. **Welche Erwartungen hast du an deine Betreuungslehrerin (Mentorin) bzw. an deinen Betreuungslehrer (Mentor)?**

Weitere Anstöße: Vor und Nachbesprechungen; Unterstützung; Reflexion

3. **Wie denkst du als Lehramtsstudent(in) im Allgemeinen über Schule und Unterricht?**

Weitere Anstoßfrage: Was ist deine eigene Meinung dazu?

Was ich rausfinden möchte: Welche subjektiven Theorien und Einstellungen haben Studierende über Schule und Unterricht?

4. **Welche Eigenschaften/Kompetenzen hat eine professionelle Lehrperson in deinen Augen? Was tust du um ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin zu werden?**

Was ich herausfinden möchte: Wie steht es um die Verantwortungsübernahme von Studierenden in Bezug auf ihre professionelle Entwicklung?

5. **Was hältst du vom generellen Aufbau der schulpraktischen Studien in deinem Studium?**

Was ich herausfinden möchte: Fordern die Studierenden mehr Praxis?

Nachher-Interview

Welche Erfahrungen haben die Studenten in ihrem ersten Fachpraktikum gemacht?

Es geht in diesem zweiten Interview um deine Erfahrungen die du in deinem ersten FAP gemacht hast.

1. Wie war dein erstes Fachpraktikum in _____ (Fach einsetzen)? Erzähl mir davon!

Mit dieser Frage soll ein natürlicher Einstieg in die Erzählung gegeben werden. Die Studierenden sollen angeregt werden frei zu erzählen, was sie erlebt haben. Meistens kommen zu Beginn gleich die Eindrücke die am präsentesten sind oder den Studierenden am wichtigsten sind.

2. Welche Lernerfahrungen hast du durch die Hospitationen gemacht?

- ➔ Wie ist die Reflexion der Hospitationen verlaufen?
- ➔ Was hast du speziell durch diese Reflexion gelernt?
- ➔ Welche Rolle hat deine Praxisbetreuerin/Mentorin, dein Praxisbetreuer/Mentor dabei gespielt? (Hast du auch selbst reflektiert?)
- ➔ Wurde die pädagogische Intervention von der Praxislehrperson wissenschaftlich begründet? (Wenn ja, wie?)

3. Welche Lernerfahrungen hast du in deinen selbst gehaltenen Stunden gemacht?

- ➔ Wie ist die Reflexion der Stunden verlaufen?
- ➔ Was hast du speziell durch diese Reflexion gelernt?
- ➔ Welche Rolle hat deine Praxisbetreuerin/Mentorin, dein Praxisbetreuer/Mentor dabei gespielt?
- ➔ Wurde die pädagogische Intervention von der Praxislehrperson wissenschaftlich begründet? (Wenn ja, wie?)

4. Konntest du an der Universität erworbenes Wissen im FAP anwenden? (zuerst pädagogisches Wissen, dann auch fachliches Wissen)

- ➔ Hat die Praxis dazu beigetragen, dass Neues für dich geöffnet wurde?
- ➔ Oder aktuelle Erkenntnisse aus der Universität hinein getragen werden konnten?
- ➔ Oder etwas das du an der Universität gelernt hast hat plötzlich einen praktischen Bezug bekommen?

5. Was nimmst du dir an Lernerfahrungen mit von deinem ersten Fachpraktikum?

Was ich herausfinden möchte: Wie viel hat dir das Praktikum gebracht im Hinblick auf deinen Professionalisierungsprozess?

6.2 Transkribierte Interviews

1 Interview 1 vor dem FAP mit einer Studentin aus dem Fach Biologie.

2 (...)

3 Interviewerin: Vorher möchte ich noch kurz ein paar Informationen von dir, wenn es ginge.

4 In welchem Fach wirst du das Fachpraktikum machen?

5 Befragte: Dieses Semester in Biologie.

6 Interviewerin: Mhm. Und wie wird das Fachpraktikum organisatorisch Ablaufen?

7 Befragte: Ah ich hospitiere zehn Stunden bei einer Professorin, also Bio Professorin an einer
8 Bakip in St. Pölten. Und fünf Stunden unterrichte ich selbst. Und ich bin, also normaler-
9 weise sind so drei vier pro Semester pro Lehrerin. Ich bin aber dieses Semester die Einzige
10 bei ihr, also ich unterrichte alle Stunden ganz alleine.

11 Interviewerin: Ok. Ja, super. Ok. Und wie viele Vor- und Nachbesprechungseinheiten wird es
12 da ca. geben?

13 Befragte: Hm. Ich glaube das kommt immer darauf an wie sie Zeit hat. Zumindest im PÄP ist
14 das auch so. Es kommt immer darauf an, ob der Professor danach eine Freistunde hat und
15 ob man danach gleich zwei drei Einheiten gemeinsam bespricht. Oder wirklich einzeln und
16 ja wie viel Zeit der Professor hat, das ist immer ganz unterschiedlich.

17 Interviewerin: Ja. Gut. Passt. Dann starten wir. Also du beginnst jetzt bald mit deinem ersten
18 Fachpraktikum in Biologie und welche Lernerfahrungen erwartest du dir da in deinem ers-
19 ten Fachpraktikum also sowohl durch die eigenen Unterrichtssequenzen, als auch durch
20 die Hospitationen.

21 Befragte: Ahm, hoffentlich eine Professorin von der man sich Sachen anschauen kann. So
22 Vorbildwirkung. Oder das genaue Gegenteil, also so will ich es nicht machen. Auf jeden
23 Fall, ahm so ah ganz allgemeine Sachen einfach. Wie geht man mit Schülern um, was
24 macht man wenn wer unruhig ist, oder wenn man merkt irgendwer ahm ja ist nicht bei der
25 Sache, irgendwie Abwesend. Vielleicht eher nicht so mit erklären und Fachlich, das nicht
26 weil das funktioniert an der Uni eh perfekt, aber so einfach der Umgang mit Schülern ist
27 ganz ganz wichtig, also alles Didaktische eigentlich, das ist durch die Fachdidaktikübun-
28 gen auf der Uni überhaupt nicht gegeben und es sind auch fünf Stunden unterrichten und
29 zehn Stunden hospitieren zu wenig. Ja. Eigentlich alles. (Lacht)

30 Interviewerin: Ja. Also so im Sinne von ein Methodisches Repertoire, dass man da ein biss-
31 chen einen Einblick bekommt.

32 Befragte: Genau. Also so was kann man außer Frontalunterricht sonst noch machen, was jetzt
 33 nicht so wie Stationenbetrieb extrem viel Vorbereitungszeit in Anspruch nimmt.

34 Interviewerin: *Und erwartest du dir ähm dass du das mehr lernst durch die Hospitationen,*
 35 *durch das Zuschauen oder auch durch ähm deine eigenen Unterrichtssequenzen und dann*
 36 *eben auch...*

37 Befragte: Teils teils. Wobei also die Ersten durch das dass ich ja eigentlich noch absolut keine
 38 Stundenvorbereitungen an sich habe, werden die fünf Stunden ah die Selbstunterricht ext-
 39 rem viel Vorbereitungszeit in Anspruch nehmen, weil man ja alles perfekt machen will.
 40 Aber natürlich auch durch die Gespräche mit der Pofessorin, dass sie mir Tipps gibt in Sa-
 41 chen Vorbereitung und ja wie man leicht ahm andere Sozialformen in die Stunden ein-
 42 bauen kann und so.

43 Interviewerin: *Super. Gut. Ahm, welche Erwartungen hast du dabei an deine Betreuungsleh-*
 44 *rerin, also Mentorin oder Betreuungslehrer Mentor?*

45 Befragte: Ahm, das wir genug Zeit haben zum Stunden besprechen, also die Hospitationen
 46 und meine eigenen Stunden. Ahm, ja dass sie mir viel viele Erfahrungsberichte einfach er-
 47 zählt und mir ja so einfach Tipps geben kann, also in bestimmten Situationen oder wenn
 48 sie jetzt ha bei meinen Stunden ihr gewisse Sachen auffallen, dass sie mir das sagt. Wenn
 49 sie merkt ok, daran könnte ich arbeiten oder das war super, dass sie mir das wirklich alles
 50 ganz genau sagt, weil selbst also wenn ich es selbst nicht merke, dann wird es mir sonst
 51 auch keiner sagen. Und ahm, ja dass ich in verschiedene Klassen mitgehen kann, also
 52 wirklich ahm verschiedene Stunden also von der Tages- Uhrzeit her und verschiedene
 53 Schulstufen, dass ich das alles sehe. Und ja, also vom Organisatorischen her allgemein,
 54 weiß ich jetzt schon das super funktionieren wird, also dass sie da auf mich eingeht. Und
 55 deswegen ja. Und dass sie eine gute Lehrerin ist. Das sind nämlich nicht alle Fachlehrer
 56 leider.

57 Interviewerin: *Da komme ich gleich zu einer anderen Frage. Welche Eigenschaften Kompe-*
 58 *tenzen hat für dich eine professionelle Lehrperson?*

59 Befragte: Dass man egal was für ein Fach man unterrichtet, die Schüler so begeistern kann,
 60 dass es einfach Spaß macht. Weil es wirklich extrem davon abhängt wie der Lehrer in der
 61 Klasse steht und nicht so vom Fach selbst, weil ganz egal welches Fach es ist, es kann ei-
 62 nen Spaß machen wenn man den richtigen Professor hat. Also auch wenn das Mathe oder
 63 Chemie ist, wenn der Professor passt, dann lernt man einfach viel lieber dafür und dann
 64 muss man als Professor die Schüler einfach begeistern können. Viel verlangen, aber nicht
 65 zu viel. Also so dass es machbar ist und fair. Und das Richtige verlangen und nicht sinnlo-

66 se Inhalte die sich sowieso keiner merkt oder die sowieso keinen interessieren. Dass man
67 fachlich kompetent ist und gerecht vor allem, also so objektiv wie möglich.

68 *Interviewerin: Ok. Und was ahm tust du jetzt um oder zur Zeit um eine gute Lehrerin zu wer-*
69 *den?*

70 Befragte: Aus den ahm Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen so viel wie möglich mitnehmen,
71 weil die es wirklich nur sehr sehr wenige gibt und die auch nicht immer super sind bzw.
72 die Professoren nicht immer gute Fachdidaktiker, aber dafür aus den paar Möglichkeiten
73 die man hat wirklich das Beste quasi schöpfen. Und auch Fachlich nicht nur auf der Uni
74 sondern privat auch weiterbilden, weil es ja Biologie auch so ein extrem umfangreiches
75 Fach ist und in meinem Zweitfach Spanisch so das Niveau privat halt zu verbessern, weil
76 man das Niveau an Sprache an der Uni nicht bekommt, dass man wirklich eine kompetente
77 Lehrerin ist und authentisch.

78 *Interviewerin: Ok. Was denkst du als Lehramtsstudentin im Allgemeinen über Schule und*
79 *Unterricht?*

80 Befragte: Ähm, dass gerade in Österreich vieles geändert gehört und dass die Änderungen die
81 momentan passieren Großteils nicht die Richtigen sind und dass vielleicht gute Ansätze
82 dabei sind, aber dass das Ganze falsch ausgeführt wird. Also, dass sich in einigen Jahren
83 da sicher wieder was ändern wird. Dass das Prinzip Schule und Unterricht im Allgemeinen
84 eigentlich super ist, aber eben auf die schiefe Bahn geraten kann, je nach Lehrer und je
85 nach Schultyp. Und dass Individualisierung in der Schule zwar sehr sehr wichtig ist, dass
86 aber a ein also mehr oder weniger sehr schwierig nur möglich ist bis also ab einem gewis-
87 sen Grad. Weil wenn man sich denkt, jeder Lehrer hat hundert Schüler oder eben mehr pro
88 Fach, und keine Ahnung wie viele Klassen, dass man da auf jeden gut Eingehen kann ist
89 leider nicht möglich, und das ist das was ich an Schule so schade finde, weil halt wirklich
90 jeder ganz eigene Bedürfnisse hat und andere Talente und das entsprechend fördern ist ext-
91 rem schwierig, aber ja man kann ja sein Bestes geben als Lehrerin. Jedenfalls dass leider
92 auch sehr viele Lehrer da draußen herumlaufen, die der Grund dafür sind dass der Lehrer-
93 beruf in Österreich so einen schlechten Ruf hat. Also das merkt man als Lehramtsstudentin
94 wenn man mit anderen Studenten also wen man da so kennenlernt, da weiß man wo der
95 schlechte Ruf her kommt. Und das ist was das ich so schade finde, dass eigentlich viele
96 Leute unterrichten, die nicht geeignet sind als Lehrer, oder das nicht gerne machen und das
97 macht das Prinzip Schule dann halt auch nicht besser, leider.

98 *Interviewerin: Gut. Eine letzte Frage noch zum Abschluss. Was hältst du vom strukturellen*
99 *Aufbau der schulpraktischen Studien in deinem Studium?*

100 Befragte: Ahm, nur das Fachdidaktische jetzt oder allgemein das ganze Studium?

101 Interviewerin: *Das Fachpraktische jetzt, also nur die schulpraktischen Studien*

102 Befragte: Also nur das FAP jetzt?

103 Interviewerin: *Ja nur das FAP.*

104 Befragte: Viel zu wenig.

105 Interviewerin: *Also, oder generell auch.*

106 Befragte: Viel zu wenig einfach, also es sollte es scheitert glaube ich echt am finanziellen,

107 weil es würden sich sicher noch viele Professoren finden die das auch anbieten würden und

108 das leidet halt schon extrem darunter, weil man merkt dann schon wenn bei einem Profes-

109 sor drei bis vier Studenten in einem Semester sind und die dann auch noch in den fünf

110 Stunden die sie selbst unterrichten Teamteaching machen sollten zu viert in einer Klasse in

111 50 Minuten, also an Erfahrung bringt das nicht wirklich viel und an Hospitationsstunden,

112 ok, es wäre besser zehn Stunden zu unterrichten und fünf Stunden zu hospitieren, weil man

113 kennt einen Lehrer ja, die Art eines Lehrers ja eh innerhalb kürzester Zeit und es wäre

114 wirklich besser mehr Stunden selbst zu unterrichten und ja es hängt aber dann trotzdem

115 auch wirklich sehr von dem Betreuungslehrer ab, weil jeder Betreuungslehrer das ganz an-

116 ders durchzieht, vom Zeitaufwand her und ja. Ah prinzipiell gut, dass man natürlich vor

117 Studienabschluss schon was unterrichten darf, aber ja. Also die Anmeldung und das alles

118 funktioniert super, ansonsten das Prinzip FAP also mit hospitieren und selbst unterrichten

119 und ahm das ganze Besprechen, das ist alles super durchdacht, aber es ist allgemein ein-

120 fach viel zu wenig, das ist das einzige Problem eigentlich.

121 Interviewerin: *Ok. Super ja. Dankeschön.*

1

1 Interview 2 vor dem FAP mit einer Studentin aus dem Fach Deutsch

2 (...)

3 Interviewerin: *Am Anfang würde ich gerne ein paar Informationen haben, wenn das möglich*

4 *ist. In welchem, also das ist dein erstes Fachpraktikum und in welchem Fach machst du*

5 *das?*

6 Befragte: In Deutsch.

7 Interviewerin: *Wie wird das Fachpraktikum bei dir Organisatorisch ablaufen. Also in wel-*

8 *cher Schulform machst du das? Wie viele Stunden wirst du unterrichten, wie viele Stunden*

9 *hospitieren?*

10 Befragte: Ich bin in einem Bundesrealgymnasium in Wien und muss zehn Stunden hospitie-

11 ren und fünf Stunden unterrichten, wobei wir so viele Stunden wie wir wollen im Te-

12 amteaching machen können. (Interviewerin: Mhm) Mindestens eine sollen wir selbst unter-
13 richten. Sonst ist alles offen.

14 *Interviewerin: Ok, super. Und wie viele Vor- und Nachbesprechungen mit der Betreuerin und*
15 *der Mentorin habt ihr da?*

16 Befragte: Ahm, wir haben. Also in der Früh treffen wir uns, dann wird uns kurz gesagt was
17 wir machen an dem Tag und nach der Stunde mindestens zehn Minuten Nachbesprechung,
18 ähm was halt passiert ist und nach den selbst gehaltenen Stunden wird dann mehr einge-
19 plant, also das ist der Plan.

20 *Interviewerin: Und vorher wird da auch schon früher gesagt was ihr dann zum Vorbereiten*
21 *habt?*

22 Befragte: Ja wir sollen es halt per Mail schicken ein Stundenbild. Zuerst einmal ein Thema,
23 wenn das abgesegnet ist, ein Stundenbild mal schicken und ja.

24 *Interviewerin: Aha, ok.*

25 Befragte: Aber das ist alles offen. Also.

26 *Interviewerin: Ok. Gut. Ahm, ja passt. Dann starten wir mit dem Interview. Also du beginnst*
27 *jetzt bald mit deinem ersten Fachpraktikum in Deutsch und ich würde gerne wissen, wel-*
28 *che Lernerfahrungen du dir erwartest von deinem ersten Fachpraktikum, also sowohl in*
29 *deinen eigenen Unterrichtssequenzen die du hältst, oder auch durch die Hospitationen?*

30 Befragte: Ahm ich glaube das größte Ziel für mich ist das Zeitmanagement, damit ich sehe
31 wie viel geht sich wirklich in einer Stunde aus. Ah, bis jetzt war es immer so, man plant
32 plant plant und dann bringt man nur die Hälfte unter in einer Stunde und ahm, ja wie das
33 dann die tatsächlichen Lehrer machen mit dem. Wie lange ist die Begrüßung, wie viel
34 Stoff machen sie, wie viel sprechen die Schüler. Also, dass ich da ein bisschen mehr Rou-
35 tine rein bekomme, was sich wirklich in einer Stunde machen lässt. Das ist das größte Ziel.

36 *Interviewerin: Also sozusagen auch die Routinen sehen, was die Lehrpersonen jetzt auch ge-*
37 *rade, wie sie das machen sozusagen.*

38 Befragte: Ja, genau. Wie viel Unterrichtszeit ist wirklich bei den 50 Minuten Zeit. Wie wich-
39 tig ist das Tafelbild, das ist auch ein, da muss ich noch an der Schrift arbeiten. Aber ja. Ist
40 das schlimm für die Schüler, wenn das durcheinander ist? Oder wie wichtig ist das wirk-
41 lich und so. Das möchte ich auch noch ein bisschen schauen.

42 *Interviewerin: Ja. Und sonst noch irgendetwas wo du dir denkst, ja wär auch noch wichtig.*

43 Befragte: So direkter Umgang mit den Schülern. Was also so blöd es klingt, aber was darf
44 man sagen, was nicht. Wo muss man sich wirklich zurückhalten, wo kann man offen sein
45 und so. Also, dass ich da ein bisschen mehr Einblick wieder in die Schule bekomme. Die

46 eigene Schulzeit, da war es einem halt nicht so bewusst was die Lehrer wirklich gesagt ha-
47 ben und was sie sich dahinter gedacht haben. Dass ich da eher auf die Seite der Lehrer
48 komme endlich (Lacht).

49 *Interviewerin: Ja. So der Übergang, von den eigenen Erfahrungen die man als Schüler ge-*
50 *macht hat.*

51 Befragte: Ja, genau. Das ist das was im FAP mal ein bisschen weiter gemacht wird.

52 *Interviewerin: Mhm. Ok. Super. Ahm, und welche Erwartungen hast du dabei an deine Be-*
53 *treuungslehrerin oder Mentorin.*

54 Befragte: Ahm. Also ich hoffe auf ein Feedback. Also er hat auch gemeint er schreibt uns ein
55 Feedback, also so mündlich als wie schriftlich wenn er nicht mehr reflektiert hat. Ahm und
56 einfach vorher schon Tipps, also wenn man ihm das Stundenbild schickt, dann kommt halt
57 zurück das eher nicht, das eher schon und so. Also dass des halt wirklich, dass er sich da-
58 mit auseinandersetzt mit dem was wir machen und machen wollen. Ok, das ist glaub ich
59 das wichtigste, dass das passiert.

60 *Interviewerin: Mhm. Ok. Ahm und bei der Nachbesprechung dann, oder bei den ahm wenn er*
61 *dann sozusagen reflektiert, was erwartest du da?*

62 Befragte: Ja, also dass er nicht einerseits nur das negative hervorhebt und andererseits nicht
63 nur so, ja hat eh gepasst danke tschüss. (lacht) Also so dass wirklich alles durchbesprochen
64 wird, dann auch vielleicht die einzelnen Methoden und wie ich dann auf die Schüler ge-
65 wirkt habe oder so, dass das halt wirklich nachbesprochen wird, weil so lernt man glaub
66 ich am besten.

67 *Interviewerin: Das ist richtig. Genau. Ahm, wie denkst du als Lehramtsstudentin im Allge-*
68 *meinen über Schule und Unterricht?*

69 Befragte: Wie jetzt?

70 *Interviewerin: So im Allgemeinen, was denkst du? Wie ist deine Einstellung zu Schule und*
71 *Unterricht?*

72 Befragte: Mhm, dass ziemlich viel gemacht gehört (lacht). Also, das ähm was immer in den
73 Medien ist, die Diskussion. Das am Vormittag steht der Lehrer drin erzählt den Kindern
74 was und geht dann heim, dass das nicht langfristig gut läuft, sondern dass man halt wirk-
75 lich ein bisschen überdenken sollte, ob es nicht wirklich gescheiter ist, wenn man mal von
76 halb neun bis drei oder so in der Schule sein und da wirklich Mentor sein und nicht nur ja
77 ich erzählt euch was Göthe wirklich gemeint hat. Sondern ihnen wirklich beibringen, so
78 kannst du rauslesen was wer gemeint hat bei so einem Gedicht. Also so klischeehaft das
79 klingt, aber wirklich an den Kompetenzen halt arbeiten. Als auch wenn sie ein bisschen

verschrien sind da, aber dass man auf das wirklich eingeht. Und das man also wenn man sagt sie haben die Matura, dass das nicht nur eine Wissensprüfung ist sondern auch eine Reifeprüfung. Und bei dem ist in unserer Schule ein ziemlich großer Fokus darauf gelegt worden. Und dass das halt auch dann später hoffentlich so funktioniert bei meinen Schülern dass sie wirklich aus der Schule gehen können und so sagen ja, jetzt bin ich halbwegs Erwachsen und nicht so oh mein Gott, die große Welt, also. Da in diese Richtung, dass das eher geht?

Interviewerin: Hast du das Gefühl auch gehabt in deiner Schule sozusagen?

Befragte: Ja, also in vielen Bereichen schon. Also natürlich nicht in allen, aber in manchen hat man sich dann gedacht ja, das kann ich schaffen. Und ja. Nicht nur wegen irgendwelchen Fakten die man weiß sondern auch wegen Fertigkeiten.

Interviewerin: Mhm. Ja, das ist super. Mhm, welche Eigenschaften und Kompetenzen hat für dich eine professionelle Lehrperson?

Befragte: Ich glaube, wichtig ist zu unterscheiden was ist privat, was ist in der Schule. Also wie in jedem Beruf, dass man halt nicht in die Klasse geht, hach heute habe ich so einen schlimmen Tag und ich muss euch das erzählen, gleich einmal damit anfangen. Sondern halt wirklich schauen, man geht in die Klasse und ist für die Schüler da und nicht umgekehrt. Und auch, dass man wenn man etwas nicht weiß, dass man das auch zugibt. Das ist glaube ich sehr wichtig, dass man nicht immer sagt, ja das ist so und im Nachhinein, nein vielleicht doch nicht und dann muss man sich wieder ausbessern und umändern und so. Das man von Anfang an auch ehrlich ist und trotzdem nicht alles offen gibt. Also ich glaube das ist halbwegs wichtig als Lehrer.

Interviewerin: Und ahm, was machst du, dass du eine gute Lehrerin wirst?

Befragte: Es ist schon mal so, also auf der Uni dass ich viel vom Fachwissen mitnehme und dass ich viel vertiefend in der Fachdidaktik mache, auch mit Deutsch als Zweitsprache Fremdsprache. Also, das ist jetzt so dieses Semester mein Schwerpunkt. Und ich will es dann auch im Diplomzeugnis so als Schwerpunkt haben (...). Ahm, wenn ich mir denke das ist halt die neue Situation, neu ist sie ja nicht mehr (lacht) aber. Dass ich halt wirklich darauf eingehen kann. Dass ich nicht dann vor der Klasse stehe und mir denke, ja da sind jetzt weis ich nicht Kinder mit fünf verschiedenen Muttersprachen, tja machen wir halt das Buch durch. Sondern dass ich wirklich ein bisschen darauf eingehen kann also das ist mein derzeitiger Fokus.

Interviewerin: So ein bisschen Individualisierung auch.

113 Befragte: Ja genau. Dass ich nicht nur das Buch irgendwie durchbringe bis zum Ende des Jah-
 114 res, sondern dass ich auch schaue, dass ich halbwegs alle mitnehme bis zu einem gewissen
 115 Punkt. Auch wenn dann halt, ich meine das ist kein ideales System, aber manche werden
 116 dann vielleicht ein bisschen unterfordert sein. Aber ja. Weiß ich nicht, wie man das umge-
 117 hen könnte. Vielleicht kriegen wir ja noch was heraus bis zum Ende des Studiums.

118 *Interviewerin: Genau. Das ist ja der Sinn und Zweck. Gut. Ahm, dann habe ich noch eine letz-*
 119 *te Frage. Was hältst du vom strukturellen Aufbau der schulpraktischen Studien generell*
 120 *jetzt in deinem Studium?*

121 Befragte: Mh, Meinst du jetzt die Lehrerausbildung?

122 *Interviewerin: Ja genau, also die Schulpraxis.*

123 Befragte: Ahm, ja bisschen zu kurz geraten denke ich mal. Man schafft es bis in den zweiten
 124 Abschnitt, wenn man es darauf ansetzt mit einer Praktikumsstunde und das finde ich schon
 125 ziemlich schlimm weil man sich denkt man studiert und studiert und nach fünf Jahren
 126 kommst du dir drauf wenn du das erste Mal in der Klasse stehst, hoppala ich mag keine
 127 Kinder. (lacht) Und, also ich glaube wenn man da gleich einmal wie in auf der Pädak oder
 128 so von Anfang an mehr in der Schule ist, dass das sicher besser wäre. Auch wenn es halt
 129 schwer ist so viele Partnerschulen zu finden, aber irgendwie muss das machbar sein, dass
 130 man da nicht im siebenten Semester auf einmal drinnen steht und sich denkt, ja wie spre-
 131 che ich eigentlich mit Schülern. Also ich glaube da müsste noch ein bisschen mehr ge-
 132 macht werden. Und nicht fünf Mal hintereinander die Theorien lernen, die ab dem 16.
 133 Jahrhundert entwickelt worden sind, sondern wirklich Erfahrungsberichte von Lehrern o-
 134 der wirklich in Schulen gehen oder so, dass das ein bisschen stärker wieder im Fokus ist.

135 *Interviewerin: Dass das gleich früher im Studium verankert ist, dass ich gleich weiß bin ich*
 136 *dafür geeignet oder nicht. Dass man das selbst auch herausfinden kann.*

137 Befragte: Ja, es muss jetzt nicht sein, dass du gleich im zweiten Semester in einer achten
 138 Klasse eine Literaturgeschichtestunde halten musst oder so, aber zumindest einmal in einer
 139 Klasse drin stehen, also vielleicht eh nur zehn Minuten halten, ein Thema kurz vorstellen
 140 oder so, ich glaube das gibt den Meisten schon ein bisschen Feedback, ist das überhaupt
 141 meins, kann ich das überhaupt oder will ich das. Es gibt genügend, die dann mit dem ferti-
 142 gen Magister noch einmal umsteigen und den Bachelor machen, weil sie sich denken, hey
 143 hoppala das ist doch nicht das richtige. Ja. Und ich glaube, das könnte man umgehen, weil
 144 auf der Pädak funktioniert es auch.

145 *Interviewerin: Ja. OK. Na gut. Vielen Dank für das Interview*

Interview 3 vor dem FAP mit einer Studentin im Fach Deutsch

(...)

Interviewerin: Vorher hätte ich gerne ein paar Informationen, wenn das geht? In welchem, also das ist dein erstes Fachpraktikum oder dein zweites?

Befragte: Nein, mein erstes.

Interviewerin: Dein Erstes. Super. Und in welchem Fach machst du das?

Befragte: In Deutsch.

Interviewerin: In Deutsch, ok. Sehr gut. Und wie wird das organisatorisch ablaufen. Also wie viele Stunden wirst du Unterrichten? Vor- und Nachbesprechung und so.

Befragte: Ahm, soweit ich weiß sind zehn Stunden hospitieren Pflicht und fünf Stunden selbst unterrichten und bei mir war es so ich war jetzt die Erste auf der Warteliste, das heißt es hat nicht genug äh Deutschlehrer schon mal gegeben überhaupt, also Betreuungslehrer. Also jetzt waren ich und ich glaube so zehn Leute so relativ unsicher ob das überhaupt was wird dieses Semester und jetzt haben wir jetzt letzte Woche die Zusage bekommen, dass wir noch ausreichend Lehrer gefunden haben (Interviewerin: Super) Und dass das nach Ostern dann beginnt. Und ähm ich hab meiner Betreuungslehrerin schon geschrieben und sie hat gemeint wir werden uns zu einer Erstbesprechung kurz nach den Osterferien treffen und dann alles weitere klären mit den Terminen und wer wie wann wo dran kommt. (Interviewerin: Mhm, super.) Also relativ kooperativ, das Ausmachen wer wann Zeit hat. (Interviewerin: Ja.) Und das ist halt wichtig, dass man sich irgendwie die Vormittage frei nimmt, weil sonst wird das echt schwierig. (Interviewerin: Genau. Ist klar. Aha. Ja das ist gar nicht so einfach, dass man da einen Platz bekommt, oder wie?) Nein, es ist so man muss sich vorher ist diese Onlinenummernvergabe machen wo man in so ein Formular einfach eingibt wer man ist. Und was man gerne machen würde. (Interviewerin: Ja) Also in Deutsch das FAP und halt Matrikelnummer und sowas, dann muss man sich noch einmal persönlich Anmelden und beim persönlich Anmelden da geht es einfach first come first serve und ähm wenn dann alle weg sind die man gerne hätte muss man entweder nach St. Pölten gucken oder man sagt man möchte in wien auf die Warteliste.

Interviewerin: Ok, mhm. Nicht einfach. Und in welcher Schulform wird das sein bei dir das Praktikum?

Befragte: Ahm im Gymnasium im Privatgymnasium in Vieden also im 4. Bezirk

Interviewerin: Aja. Ja. Ok, super. Sehr gut. Dann starten wir. Also du beginnst bald mit deinem ersten Fachpraktikum, ahm welche Lernerfahrungen erwartest du dir von deinem ersten Fachpraktikum also sowohl auf die Unterrichtssequenzen die du selbst führst als auch auf die Hospitationen gesehen.

36 Befragte: Bei den Hospitationen bin ich ganz gespannt eigentlich ähm, weil ich noch über-
37 haupt keine Ahnung habe in welchen Klassen die Betreuungslehrerin unterrichtet und äh
38 ich war auch noch nie in einem Privatschulsystem. (Interviewerin: Mhm) Ich weiß auch
39 nicht ob das anders abläuft insofern werde ich bei den Hospitationen schon mal irgendwie
40 gespannt wie das Unterrichten anders ist, oder ob es Ähnlichkeiten einfach aufweist, oder
41 ob es eh das gleiche ist. (Interviewerin: Mhm) Und auch ähm natürlich ein bisschen was
42 von meiner Betreuungslehrerin abkupfern, schauen worauf sie Wert legt bei den Stunden
43 damit sie dann damit wir da keine Disharmonien haben beim Unterrichten, was ihr lieber
44 wäre oder so etwas. Also in der Hinsicht würde ich aufpassen und einige Hospitationsstun-
45 den hab ich eh schon abgeleistet, also deutlich viele eigentlich. Ahm und insofern weiß ich
46 da eh schon was ich aufpassen muss, auf welche äh Dinge man den Fokus legen kann auch
47 einfach Hospitieren jetzt wie die Schüler sich verhalten wie die Interaktion stattfindet oder
48 generell auf einzelne Aspekte auch wertlegen, aber das muss man dann individuell ent-
49 scheiden und auch mit der Betreuungslehrerin absprechen. Und beim Lernen, also was ich
50 dann vom Unterrichten auch lerne und so das ist natürlich erst mal dieses ganze Organisa-
51 torische, was muss man überhaupt alles bedenken, wenn man an einer Schule unterrichtet.
52 Ich hab bis jetzt erst eine halbe Stunde unterrichtet so im Teamteaching mit einer Kollegin
53 und das war halt beim Pädagogischen Praktikum und das war mehr so keine Ahnung diese
54 Erfahrung wenn du ins kalte Wasser geworfen wirst und du stammelst irgendwas und dann
55 bist du ganz froh weil alle mitmachen und das irgendwie funktioniert. Dann keine Ahnung
56 ich denke, wenn man da fünf Stunden wirklich hält, ähm, dass das dann schon dass man
57 mehr rein kommt in dieses was muss ich planen was muss ich alles mitdenken was muss
58 ich alles mitbringen wie habe ich die Klasse im Griff und so was. Einfach, so dass man in
59 dieses Lehrersein ein bisschen mehr reinkommt, wo man ja eigentlich als Student sehr weit
60 weg ist davon weil das eine ganz andere Welt dann ist irgendwie. Weil du hast da eine
61 Klasse und du kennst alle Leute und du weißt wie die auf was reagieren und dass das ein-
62 fach ähm, ja dass man so ein bisschen das reinfühlen kann, das erwarte ich mir vorwiegend
63 und dass man auch schaut wie funktionieren die Stunden die ich plane in der Praxis. Ich
64 meine, das wird die Betreuungslehrerin eh vorher anschauen und sagen nein mach das lie-
65 ber noch anders oder verbessere das oder so, aber dass man auch mal schaut wie geht mein
66 Konzept auf, wenn ich mir das überlege, weil das ist wieder etwas komplett anderes, wenn
67 ich daheim vorm Computer sitze und mir denke ah diese Übung könntest du machen und
68 dann ist die Klasse ganz unruhig oder so und dann denkst du dir aha, das funktioniert nie,

69 auch vielleicht ein bisschen dass man Spontanität zeigt oder so was einfach so was erwarte
70 ich mir das man im Alltag das mal erlebt.

71 *Interviewerin: Ja. Mhm. Sehr gut.*

72 Befragte: Ich hoffe das beantwortet die Frage irgendwie.

73 *Interviewerin: Ja ja, doch. Auf jeden Fall. Ähm und welche Erwartungen hast du dabei an*
74 *deine Betreuungslehrerin, also Mentorin oder Mentor?*

75 Befragte: Ähm, naja eben auf diesen Alltagsbezug, dass sie mir einfach ein bisschen zur Seite
76 steht und mir zeigt so wie das ist. Wie ihr normales Unterrichtsleben einfach funktioniert.
77 Ähm, dass sie auch wenn die Stundenbilder nicht passen, dass sie mich darauf hinweist,
78 dass sie auch sagt das und das ist in der und der Klasse vielleicht schwierig oder dass sie
79 auch generell ähm eher Organisation ist natürlich wichtig, dass sie mir ähm irgendwie da
80 entgegenkommt mit welchen Stunden ähm sie mich da betraut sag ich mal, weil die muss
81 ja im Endeffekt ihre Stunden dafür abgeben und mir äh also ich hab gehört sie gibt das
82 Thema vor, aber lässt das sehr frei wie man das umsetzt. Ähm, und ja mal schauen, dass
83 man einfach sich auch sag ich mal irgendwo entgegenkommt und sich versteht und aufei-
84 nander eingeht, dass das auch nicht nur so ein Hierarchiegefälle ist, sie bestimmt was wir
85 machen sondern sie arbeitet mit uns zusammen, ich weiß nicht wie viele da dann noch sind
86 oder ob ich da dann vielleicht eh allein bin, irgendwie habe ich da noch recht wenig Ah-
87 nung. (Interviewerin: Ja.) Aber einfach so, dass man dann auch kollegial miteinander um-
88 geht, weil immerhin natürlich man ist noch unerfahren und man wird ja doch auch Lehre-
89 rin und dann möchte man natürlich auch ernst genommen werden. Also das erwarte ich
90 mir, und einfach so eine Hilfestellung

91 *Interviewerin: Mhm. Genau. Also ein bisschen eine Unterstützung sozusagen.*

92 Befragte: Genau. Einfach so ein bisschen zur Seite stehen und so ein bisschen ins Lehrerleben
93 reintführen. Das wär das was ich mir erwarten würde. (Lacht) Mal schauen wie es wird.

94 *Interviewerin: Ja. Ok. Gut. Wie denkst du als Lehramtsstudentin jetzt generell über Schule*
95 *und Unterricht?*

96 Befragte: (Lacht)

97 *Interviewerin: Das ist eine große Frage, ich weiß.*

98 Befragte: Ja, da weiß ich gar nicht in welche Richtung ich antworten soll. Ich sag einmal
99 Schule und Unterricht ist so eine der wichtigen Grundpfeile im Leben von jeden Men-
100 schen, weil da muss jeder mal durch, da hat jeder andere Erfahrungen und das ist aber auch
101 insofern problematisch, das zeigt sich jetzt auch bei den ganzen aktuellen Debatten, jeder
102 denkt er kann mitreden, weil er war ja mal drei Jahre in der Schule. Nein, also, das war

jetzt überspitzt gesagt, aber das ist so weil jeder damit in Kontakt kommt früher oder später, da hat dann jeder auch eine Meinung dazu und glaubt sich einmischen zu müssen mit Expertenwissen, was dann oft gar nicht so ist. Und das regt mich dann sehr viel auf im Alltag, wenn man dann als Lehramtsstudent das ist auch beim Studieren schon so, was mit Schule im Zusammenhang steht, das wird von Leuten die sag ich mal auf die Wissenschaft konzentrieren überspitzt formuliert runter gemacht. Weil in der Schule muss man ja nicht so viel können wie an der Uni. Und dann fragt dich wer was studierst denn du? Ja Deutsch und Psychologie – Philosophie. Was wirklich? Ja Lehramt. Aso. Ja glaubst du ich muss nichts können, also ich habe so viel Verantwortung wenn ich dann fertig bin und dann wird man noch so gering geschätzt. Das ist ein Punkt wo ich sage Schule und Bildung und so, das ist irgendwie ein Knackpunkt und andererseits diese ganzen Reformen die sie jetzt aus dem Boden stampfen, die einfach so viele Probleme aufwerfen, da denke ich mir echt Leute wer hat euch für qualifiziert erklärt, dass ihr so einen Murks zusammenbauts. Ahm, das ärgert mich sehr viel, im Endeffekt muss ich mich wirklich sehr viel Ärgern wenn ich über die Schule nachdenke, aber Andererseits bin ich halt auch sehr zuversichtlich irgendwie, dass ich selber was beitragen kann, dass das irgendwie besser wird. Dass ich mir da Mühe gebe, vielleicht bin ich da auch sehr idealistisch, aber dass ich einfach sage so Schule und Bildung, das liegt dann auch irgendwo in meiner Hand und ich möchte ja auch dass das die Schülerinnen und Schüler dann bei mir was mitnehmen und nicht nur dass sie drin sitzen und mit dem Handy spielen und sich langweilen, weiß ich nicht. Gerade in Deutsch, das sind ja auch wichtige Grundkompetenzen dabei, Lesen, Schreiben, dass man Texte richtig verarbeiten und auch auffassen kann und alles, das ist sowas wo ich dann auch schon dahinter bin, dass das was wird, weil sonst bin ich auch irgendwo gekränkt, wenn ich da sag ich mal nichts beitragen kann, also dieser ganze komplex Schule ist auch ein sehr emotionales Thema für mich, weil einerseits dieses Frustrationsdenken was auch von anderen Leuten kommt, andererseits diese Hoffnung, dass das besser wird, dass ich was besser machen kann. Und ja, also so im großen Kontext, ähm beinhaltet das echt wahnsinnig viele Aspekte.

Interviewerin: Mhm. Das ist richtig. Danke. Ahm, welche Eigenschaften, Kompetenzen hat für dich jetzt eine professionelle Lehrperson? Also aus deinen Augen.

Befragte: Ok, ähm. Ja da gibt's auch wieder verschiedene Aspekte. Mhm, so dieses ganze ähm mit den Schülern. Du musst mit den Schülern umgehen können. Auf einer Freundschaftlichen Basis, dass du mit ihnen arbeiten kannst, du darfst nicht von oben herab. Du musst mit ihnen dich auf einer Ebene auf einer Arbeitsebene sehen. Nicht auf der gleichen

137 Ebene, weil es doch ein leichtes Gefälle gibt, wer was zu sagen hat in der Klasse. Aber du
138 musst auf die Leute eingehen könne, das ist so diese soziale Kompetenz. Du musst mit je-
139 dem umgehen können, du musst sie respektvoll auch behandeln und nicht von oben herab
140 und sowas. Das ist ein ganz wichtiger Punkt, dass einfach dieses ähm mit den Schülern
141 dieses Gefüge stimmt. Andererseits diese fachliche Komponente wo man einfach sagt man
142 muss sich auskennen in dem was man tut, man kann nicht selber als Deutschlehrerin lauter
143 Texte mit Rechtschreibfehlern schreiben. Ich mein, jeder macht mal Fehler, aber man muss
144 auch irgendwo, man hat diese fachliche Komponente wo man sich auskennen muss, wo
145 man auch ein Profi sein muss in seinem Gebiet. Das muss jetzt keine Literarisch hochwer-
146 tigen Bücher schreiben, weil das ist wieder eine andere Sparte. Aber ich muss mich aus-
147 kennen, ich muss wissen was ich tue, ich muss das auch so formulieren und zeigen können,
148 dass die wissen dass ich mich auskenne, dass sie mich da auch, dass sie sich auf mich ver-
149 lassen können. Also auch wieder irgendwie dieses Fachding hängt auch wieder mit diesem
150 Vertrauensding dann zusammen. Ahm und andererseits auch dieses ganze weg jetzt vom
151 reinen Unterrichten, dieses ganze organisatorische. Man muss es auf die Reihe kriegen, ei-
152 ne Struktur irgendwie zu haben in seinem ganzen Jahresplan in seinem Stundenbild, in ein-
153 fach so einen roten Faden irgendwie. Ich hatte Lehrer, die konnten das wahnsinnig gut, und
154 selbst ich hab Geografie nie wirklich gemocht, aber der Lehrer hatte eine Struktur und er
155 wusste genau was er tut und er hat uns das so gezeigt, dass er das auch durchzieht, dass die
156 Stunden auch einen Sinn haben, vom Aufbau her. Und wir hatten eine Geschichtelehrerin,
157 bis heute habe ich keine Ahnung von größeren geschichtlichen Zusammenhängen. Das
158 muss man sich alles dann im Nachhinein selbst erarbeiten und denkt sich hier waaas das
159 hängt mit dem zusammen und das ist ja abenteuerlich, das haben wir nie gemacht. Und das
160 ist so, wenn man keine Struktur irgendwie drin hat und auch in diesem Drumherum, weil
161 man muss ja auch mit den Eltern und den Kollegen zurecht kommen, also dieses Struktur-
162 denken, dass man irgendwie das auf die Reihe kriegt sich einen Plan zusammenzustellen,
163 und wenn das alles stimmt, dieses Soziale, man kommt mit den Schülern zurecht, dieses
164 Fachliche man hat seinen Stoff drauf, man weiß was man tut beim Unterrichten auch mit
165 den Methoden und sowas was ja auch in diesem Zwischending drin liegt, zwischen Schü-
166 lern und Fachwissen wie man das vermittelt und alles. Wenn man das auf die Reihe kriegt,
167 zusammen mit einer Struktur, dann glaub ich ist man so der perfekte Lehrer, weil dann
168 mögen einen die Schüler, also man kann zumindest damit arbeiten. Und muss nicht der
169 Lieblingslehrer sein, aber zumindest man kann mit jemanden arbeiten, man kennt sich aus,

170 man wird auch geschätzt, wenn man ein Wissen hat, man kann das auch vermitteln und
171 man hat einen Plan. Das ist so, das wär mein Traumbild vom Lehrersein.

172 *Interviewerin: Ja. Das klingt gut. Ja. Super.*

173 Befragte: Ja, man arbeitet da eh sehr oft mit positiven, negativen Beispielen in der Schullauf-
174 bahn, und da denkt man sich ja eh so. Also damals hab ich das ja nicht so geil gefunden,
175 aber im Nachhinein hab ich doch viel gelernt genau in dem Fach und bei anderen wo man
176 sich denkt so nett, jetzt haben wir schon wieder zehn Minuten früher aufgehört, bringt dir
177 aber später nichts auch wenn es dir kurzzeitig Sympathien schafft bei den Schülerinnen
178 und Schülern, also ja.

179 *Interviewerin: Das ist richtig. Mhm. Als Anschluss an diese Frage. Was machst du um eine*
180 *gute Lehrerin zu werden?*

181 Befragte: Vor allem gebe ich mir mal sehr viel Mühe. (Lacht) Also, diesen mit diesem ganzen
182 Unizeug, das ist hier noch relativ weit weg von diesem Schulalltag. Insofern kann ich da
183 auch noch nicht sagen, was ich in der Schule konkret mache, aber ich glaube, dass da eh
184 auch das FAP mal ein guter Einstieg mal ist um zu schauen, wie kann ich das im Unter-
185 richt umsetzen meine hohen Ideale vom Lehrersein. Und insofern vielleicht auch auf das
186 FAP genauer bezogen, ich möchte mich einfach bemühen, dass ich wirklich die Stunden in
187 einen größeren Kontext einbette, dass ich nicht nur einmal irgendwas mache, sondern ein
188 bisschen mit Struktur dieses Drumherum, dass ich natürlich schaue, dass ich mit den Schü-
189 lerinnen und Schülern gut klar komme, was warscheinlich vor lauter Nervosität dann eh
190 ein bisschen beeinträchtigt ist. Aber die sind eigentlich eh immer recht nett, wenn sie mer-
191 ken, oje, da kennt sich wer noch nicht ganz aus weil er ist. Also das glaub ich wird schon
192 hinhalten, und auch das Fachliche natürlich, wenn ich die Stunde halte muss ich das echt
193 ähm äh schon schon drin haben was ich unterrichte, weil ich hatte auch in einem Fachdi-
194 daktikseminar in Psychologie hab ich auch eine halbe Stunde gehalten. Also eine halbe
195 Stunde Deutsch bis jetzt und eine halbe Stunde Psychologie, das ähm war halt ähm über
196 Persönlichkeitstests für Erwachsene. Und dann hat ein Schüler gefragt zu diesem freien
197 Test wo man was zeichnet zum watiktest. Ja wie kann denn das sein, dass da irgendwer ir-
198 gendwas zeichnet und dann schließt man daraus auf seinen Charakter? Dann stehst du da
199 (Pause) und zum Glück haben wir das vorher im Seminar besprochen, sonst wär ich so auf
200 gelaufen. Dann so das geht über Statistik die machen das mit ganz ganz vielen hunderten
201 Menschen und wenn dann eine gewisse Prozentzahl das und das zeichnet, dann legen die
202 das nach Statistik fest, so dass es im großen Mittelmaß wieder stimmt. Und dann natürlich
203 der Schüler so boah, die kennt sich aus. (Interviewerin: Lacht) Und man selber so puh. (In-

interviewerin: Kurve gekratzt.) Ich brauch mehr Wissen für die nächste Stunde. Das war so oh Gott, oh Gott. Weil wenn Seitenfragen so irgendwie kommen, dann sollte man schon auch irgendwo dieses Kontextwissen haben, also einfach so dass ich mich eh bei diesen Punkten die ich schon genannt habe, dass ich mich einfach bemühe, dass ich da möglichst nah schon dran bin, dass ich das erfülle. Und ansonsten ähm, ja in der Uni kann man sich eh nur bemühen, dass man möglichst viel mitnimmt aus den Lehrveranstaltungen, halt vor allem bei Pädagogik und Fachdidaktik. Vom Fachwissen her muss man sich dann eh immer wieder einstellen was dann in der Schule gefragt ist, weil man macht so viele exemplarische Sachen wenn ich mir das anschau auch in Deutsch ähm, wenn man muss irgendwie so und so viele Veranstaltungen aus neuerer deutscher Literatur und es ist dann wurscht ob du nur fünf Veranstaltungen zu Gedichten gemacht hast und sonst nichts und und also das ist alles so exemplarisch, dass man beim Fachwissen her, man muss einfach diese Kompetenzen, die man da auf so mit Büchern so und so umzugehen und das so und so zu lesen und zu hinterfragen und das muss man dann auf alles umlegen können weil von diesem Exemplarischen hat man weniger sag ich mal. Drum sind vor allem diese Praxisbezogenen Sachen die wo man wirklich schauen muss, dass man auch was mitnimmt so von den Methoden und der Didaktik, dass man da einfach so ein bisschen, das Wissen beisammenhält und sich danach richtet auch.

Interviewerin: Ja das ist richtig. Ja da passt dann die letzte abschließende Frage auch ganz gut dazu. Ahm, was hältst du vom generellen Aufbau der schulpraktischen Studien, in deinem Studium?

Befragte: Ja ähm es ist schwierig. Es ist schwierig es ist schwierig zu sagen mehr Praxis ist gut, weil ich weiß es ja nicht, ich hab ja nicht mehr Praxis. Und ich kann auch schwer vergleichen, weil ich wenig Leute kenne die wirklich in diesem PH System auch drin sind, wo sie wirklich von Anfang an Praxis haben, aber ich denk mir mal zumindest in Deutsch haben wir auch sehr viele Fachdidaktik Veranstaltungen, da ist wirklich auch ein guter Grundstock irgendwie gelegt, dass man sagen kann das Unterrichten dürfte jetzt nicht so das Problem sein vom Pädagogischen her, es ist halt wirklich relativ wenig Praxis da ist, es gibt immer wieder Lehrer die mit der Uni da kooperieren, dass sie auch von Fachdidaktik-Veranstaltungen, dass man hospitieren geht oder sowas, ahm aber da musst du halt genau zu dem Professor kommen der das macht. Also das ist nicht wirklich durchorganisiert, dass das immer der Fall ist, was ich auch ein bisschen seltsam finde, aber da haben halt die Glück die es erwischen, aber es mit mit Lehrveranstaltungsleitern muss man sowieso Glück und Pech und so. Da gibt's eh verschiedenste. Aber Ansonsten so vom Aufbau her,

238 es ist wird vor allem eben im zweiten Abschnitt Wert darauf gelegt, dass man diese ganze
239 Schulnähe eben auch irgendwie schafft, also mit didaktischen Veranstaltungen in pädago-
240 gischen Praktikum erst und dann mit dem Fachpraktikum das man eh in jedem Fach
241 nochmal machen muss, was glaub ich eh nochmal eine gute Hilfe ist dann und ich denk
242 mir mal, dass das Unterrichtspraktikum was dann eh nach dem Studium kommt, dass das
243 eine wirklich wichtige Komponente ist, dass du dann so wirklich diesen Versuch hast, weil
244 du dann ein Jahr lang so bisschen Lehrer sein, weil du hast ja dann in jedem Fach eine
245 Klasse. Und das find ich auch ein bisschen sehr gewagt, dass man jetzt so umgestellt hat
246 auf das neue Bachelorsystem, weil man hat acht Semester den Bachelor, dann soll man so-
247 fort voll unterrichten und nebenbei den Master machen, da denke ich mir so ja cool (lacht).
248 Da bist du erst mal voll überfordert, dass du überhaupt mit dem Schulleben zurecht
249 kommst, es gibt sicher Leute die können das super, aber ich fände so einen langsamen Ein-
250 stieg nicht unbedingt schlecht, weil es kommt eh noch früh genug die volle Härte des Le-
251 bens und so. Und ähm dann sollst du nebenbei, während du die Schule handelst und alle
252 deine Klassen managed auch noch einen Master an der Uni machen, das ist (Pause) hätte
253 ich jetzt als ziemlich dumme Idee bezeichnet, aber schau wir mal wie sie es machen, das
254 ist ja auch noch nicht so ganz fix, auf jeden Fall vom Aufbau her würde ich sagen, dass es
255 langsam immer mehr wird, finde ich echt nicht schlecht weil so wirst du an das Thema
256 auch rangeführt, aber es ist halt auch die Frage ob es nicht klüger wäre, wenn man schon
257 vor dem vierten Semester mal in der Schule war, weil dann ist es relativ spät, wenn du
258 merkst ui, das kann ich gar nicht. (Interviewerin: Mhm, das ist richtig. Ja.) Ja, also das
259 vielleicht als Kritikpunkt, aber ansonsten ich muss jetzt sagen ich war ganz zufrieden. Ich
260 weiß, dass es auch Fächer gibt, wo die Leute eher unzufrieden sind, wo ja auch teilweise
261 PP dazu gehört, weil es halt so wenige Stunden nur gibt zur Verfügung. Weil da hatte ich
262 eh schon Glück dass ich in Psychologie überhaupt schon in der Schule stehen durfte, weil
263 das ist schon ziemlich schwierig. Ist jetzt auch nicht so das Fach, wo man die große Aus-
264 sicht auf Stunden hat, aber das muss einen wurscht sein, wenn man das mag.

265 *Interviewerin: Dankeschön.*

1

1 **Interview 4 vor dem FAP mit einer Studentin aus dem Fach Geschichte**

2 (...)

3 *Interviewerin: Ein paar Informationen bräuchte ich noch bitte*

4 Befragte: Ok, ja.

5 *Interviewerin: vor dem Interview. In welchem Fach wirst du das Fachpraktikum machen?*

6 Befragte: Als jetzt mach ich es in Geschichte.

7 Interviewerin: *Ok mhm super. (Befragte: Ja) Und was studierst du dann noch?*

8 Befragte: Deutsch und Geschichte und Englisch und Deutsch.

9 Interviewerin: *Echt, wow. Cool.*

10 Befragte: (Lacht) Ja es ist schon ganz cool.

11 Interviewerin: *Ja. Und wie wird das Fachpraktikum bei dir jetzt organisatorisch ablaufen?*

12 *Wie viele Stunden...*

13 Befragte: Es ist bei uns jetzt voll kompliziert, weil in Geschichte mach ich grad den Kurs

14 Fachpraktik und da muss man, oder da sollte man das FAP eben dazu machen. (Interviewerin: Gleichzeitg machen) Genau und eigentlich war aber keine FAP Lehrerin mehr da,

15 oder nicht mehr genug FAP Lehrer für alle da, jetzt ist das voll kompliziert, jetzt machen

16 wir das zu fünft bei einem Lehrer. Und (Interviewerin: Ach wahnsinn) ja und da müss ma

17 eben zehn Stunden hospitieren und dann ich glaub zehn Stunden oder fünf Stunden selbst

18 unterrichten. (Interviewerin: Ok.) Und also bei uns ist es so, wir haben außerschulische

19 Lernorte als Thema beim Fachpraktikkurs und da müssen wir halt dann einen Ausflug plan-

20 nen oder sowas.

21

22 Interviewerin: *Ok, ja super.*

23 Befragte: Ja ist schon ganz cool.

24 Interviewerin: *Und was für eine Schulstufe, also was für eine Schule.*

25 Befragte: Das ist eine AHS. (Interviewerin: AHS, mhm) Was für eine Klasse ist denn das?

26 Eine Vierte.

27 Interviewerin: *Aha, das wisst ihr auch schon welche Klasse das ist.*

28 Befragte: Ja, ich glaub eine Vierte und eine Sechste sinds und in der Vierten soll ma den Aus-

29 flug dann machen.

30 Interviewerin: *Ah, ok. Super. Und weißt du auch schon wie viele vor und Nachbesprechungs-*

31 *einheiten ihr da haben werdet?*

32 Befragte: Nein, das weiß ich nicht. Also ich glaube eine Nachbesprechung und eine Vorbe-

33 sprechung für den Ausflug selber, dann noch hospitieren glaube ich. Ich habe keine Ah-

34 nung. Also wahrscheinlich dann danach oder so.

35 Interviewerin: *Ja. Ahm, gut, dann starten wir mit dem Interview. (lacht) Also du beginnst bald*

36 *mit dem ersten Fachpraktikum (Befragte: Genau) in Geschichte und welche Lernerfahrun-*

37 *gen erwartest du dir da von deinem ersten Fachpraktikum, sowohl auf die eigenen Unter-*

38 *richtssequenzen gesehen jetzt und auch auf die Hospitationen gesehen.*

39 Befragte: Also, auf alle Fälle mal, dass ich sehe wie andere Lehrer das Unterrichten sehen, ob
40 die die gleichen Vorstellungen haben wie ich oder so. Ob die das ganz anders angehen wie
41 ich. Und eben wie die jetzt zum Beispiel Ausflüge oder ähnliches planen würden, weil das
42 machen wir ja dann auch und ja es ist halt mal interessant andere Sichtweisen kennenzu-
43 lernen, und ich glaub dass das halt voll hilfreich sein kann, oder eben auch weniger hilf-
44 reich sein (lacht) kann. Und ja. (Interviewerin: So im Sinne von positiv-negativ Beispiele?)
45 Genau. Und sonst, ja das wars eigentlich eh (lacht), weil so im PÄP hab ich eh schon eini-
46 ges gesehen und das war echt auch schon voll cool und jetzt ist es mal gut auch ein anderes
47 Fach zum sehen, weil das PÄP hab ich in Deutsch gemacht. (Interviewerin: Mhm.) Und, ja
48 dadurch dass das eben kein Hauptfach ist, ist es halt auch wieder mal interessant, was man
49 da so alles dann machen kann mit den Kindern und sie dann trotzdem irgendwie versuch
50 für das Thema zu begeistern und ja. (Interviewerin: Mhm)

51 *Interviewerin: Gut. Und welche Erwartungen hast du da konkret an deine Betreuungslehre-*
52 *rin/ Mentorin oder an deinen Betreuungslehrer/Mentor?*

53 Befragte: Ahm, also auf alle Fälle, dass die ein gescheites Feedback geben und damit ich weiß
54 was sie jetzt wirklich gut gefunden haben, was sie nicht gut gefunden haben, irgendwelche
55 Tipps haben was ich besser machen kann, oder eben, dass sie wirklich gscheit drauf schau-
56 en was wir oder was ich jetzt eigentlich gemacht hab. Ja das sie halt voll dann dahinter ste-
57 hen. (Interviewerin: Mhm) und auch eben gut vorbesprechen, gut nachbesprechen, sich
58 auch die Zeit nehmen und das nicht nur schnell schnell machen und ja. (Interviewerin:
59 Mhm) dass ich eben auch wirklich dann was für die Zukunft lern. (Interviewerin: Ja, sehr
60 gut. (Pause) Und?) Ja also sonst (lacht) also eh eigentlich dass ich für mich die Erfahrun-
61 gen sammeln kann und dass sie dann einfach hinter mir steht und ja das ist eigentlich so
62 das wichtigste. (Interviewerin: Mhm, ok)

63 *Interviewerin: Ahm, wie denkst du – jetzt kommt eine große Frage – als Lehramtsstudentin*
64 *jetzt im allgemeinen über Schule und Unterricht.*

65 Befragte: Also, dadurch dass ich ja Lehrer werden will find ich Schule und Unterricht sehr
66 wichtig (lacht) eh klar. Und ich find auch dass man voll viel draus machen kann und nicht
67 nur den langweiligen Unterricht wo einer vorne steht und alle dann da sitzen und zuhören,
68 sondern dass man da viel mehr draus machen kann und dass man den Kindern auch zeigen
69 kann, dass das alles auch spaß machen kann und das ist für mich halt auch ziemlich wich-
70 tig und ich glaub, dass ist auch für die Schüler dann viel besser, wenn sie nicht nur das Ge-
71 fühl haben da alles streng auswendig zu lernen müssen, eh nichts verstehen sondern da
72 auch selbst mitarbeiten zu können und denen dann auch so ein Gefühl geben, dass sie auch

was wichtiges sind und nicht nur was schlechteres wie die Lehrer jetzt grob gesagt. Und deswegen ist es für mich schon wichtig, weil man ihnen ja was beibringen will für das spätere Leben und ja doch. Und es ist halt was man so beim Hospitieren jetzt gesehen hat, da sind ja wirklich Lehrer dabei, die machen das extrem komisch und da weiß man genau, ja so würd ich eh so ne Klasse würd ich oder bei so einem Lehrer würd ich nie unterrichtet werden wollen und es ist einfach, da sieht man halt wie man es wirklich besser machen kann und wie man es auch besser machen wird (lacht), hoffe ich mal und ja.

Interviewerin: Gut. Ahm, was für Eigenschaften oder Kompetenzen hat für dich jetzt ein guter Lehrer eine gute Lehrerin?

Befragte: Also, sie sollte auf alle Fälle mal zuhören können und nicht nur selber reden und er sollte auch versuchen auf alle Schüler einzugehen und also halt so gut es eben geht. Und auch schauen, dass immer also dass es nicht irgendwelche Lieblingsschüler gibt, die dann irgendwie total ausgeschlossen sind, nur weil sie jetzt schwächer sind, oder nicht so schnell mitkommen und so, sondern eben halt wirklich schauen, dass alle gleichberechtigt sind und da keinen bevorzugen und aber auch was gescheit beibringt, also ihnen wirklich Wissen vermittelt und nicht nur das schnell runter arbeitet oder runter liest, was er eigentlich machen muss, sondern denen auch zeigt, dass das Spaß machen kann. (Interviewerin: Mhm.) Und ja.

Interviewerin: Ja, sehr gut. Und ähm was machst du jetzt aktuell um eine gute Lehrerin zu werden?

Befragte: (Lacht) Mal studieren und schauen was die anderen Lehrer so machen, wie eben besonders in den Hospitationsstunden und ahm, dann ich versuche halt wirklich so wie ich mir das vorstell dann auch beim Unterrichten dann mal selbst umzusetzen egal jetzt ob bei der einen PÄP Stunde wo ich unterrichtet habe oder bei den Fachstunden, dass das wirklich dann so ist wie ich es für gut heiße oder wie ich es für gut finde. Und so dann eben zeig was für mich ein guter Lehrer ist. Egal ob das jetzt ist, dass ich alle Schüler miteinbinde oder dass ich was mach wo auch zum Beispiel die Schüler mal aussuchen können, was sie jetzt machen wollen oder so. Und dass halt auch auf deren ihre Wünsche eingehe und ja.

Interviewerin: Mhm, ja. Gut. Sehr gut. Ahm dann kommen wir schon zu der letzten Frage. Was hältst du vom generellen Aufbau der schulpraktischen Studien in deinem Studium?

Befragte: (Lacht) Also das ist eine schwierige Frage. Ich finde es ist teilweise wirklich chaotisch würd ich mal sagen. Also wie zum Beispiel da jetzt beim FAP, es heißt man soll das FAP machen, dann gibt es auf einmal keine Lehrer mehr und es ist halt wirklich voll

107 schwierig in Wien, also ich weiß nicht wie es in den anderen Bundesländern ist, aber da ist
108 es wirklich anstrengend und dann dass du überhaupt keinen Platz bekommst und dann ver-
109 lierst du wieder ein Semester, das ist halt wirklich voll schlecht alles aufgebaut. Aber wenn
110 man es dann mal hat, also bis jetzt war es wirklich nur positiv. Und die Lehrer, also die Be-
111 treuungslehrer waren auch voll gut und ja. Ja also auch wenn man es dann mal geschafft
112 hat reinzukommen, dann macht es auch spaß und dann ja das find ich ist dann doch wieder
113 ein großer Vorteil, also dass da dann auch wirklich gute Lehrer ausgesucht geworden sind
114 oder eben dass es gute Betreuungslehrer gibt die einem auch viel beibringen können. (In-
115 terviewerin: Mhm, ja.) Gut.

116 *Interviewerin: Ja sehr gut. Und ähm das ist jetzt das so wie man rein kommt und wie ist es für*
117 *dich vom Umfang her. Ist das findest du ok?*

118 Befragte: Ja ich find das voll ok, ich find dass das gut ist wenn man nur eine Stunde unterrich-
119 tet, weil ich glaub sonst wärs auch zu viel am Anfang. Und zehn Stunden hospitieren find
120 ich auch voll ok, beim FAP dann wieder zehn Stunden hospitieren ist dann vielleicht a
121 bissl lang, aber dass man da auch mehr selbst unterrichtet, das find ich voll gut. Ich find ja
122 auch dass viel mehr Praxisbezogen sein sollte, also das ganze Lehramtsstudium, also nicht
123 erst ab irgend einem Semester, sondern gleich von Anfang an find ich sollte da mehr die
124 Schule miteinbezogen werden. (Interviewerin: Mhm, ja. Gut.) Gut.

125 *Interviewerin: Ja sehr gut. Vielen Dank.*

126 Befragte: Ja gerne.

1

1 **Interview 5 vor dem FAP mit einem Studenten aus dem Fach Physik.**

2 (...)

3 *Interviewerin: Vorher möchte ich dich noch ein paar Fragen fragen. So ein paar Informatio-*
4 *nen bräuchte ich da. Ahm, in welchem Fach wirst du das Fachpraktikum machen?*

5 Befragter: In Physik.

6 *Interviewerin: Ok, super. Und ähm und kurz wie es organisatorisch ablaufen wird, also wie*
7 *lang es ca. dauern wird und in welcher Schulform du es machst und wie viel Nachbespre-*
8 *chung, Vorbesprechung das sein wird.*

9 Befragter: Also ich mach es im Gymnasium im evangelischen Realgymnasium, ah das ist eine
10 siebte Klasse die ich dann unterrichten darf und hospitieren wahrscheinlich quer durch Un-
11 terstufe und Oberstufe und wart was war jetzt noch das Nächste?

12 *Interviewerin: Die Vor- und Nachbesprechungseinheiten die es da geben wird.*

13 Befragter: Ahh, also ich hab bis jetzt beim Hospitieren immer eine Nachbesprechung gehabt,
 14 also des war immer eine Viertel Stunde Zwanzig Minuten nachher so. Ahh und die Stun-
 15 den werden wir Vorbesprechen, also de werden wir erst nach den Ostern vorbesprechen.
 16 Und auch gleich im Anschluss noch die letzten Hospitationsstunden, also erst einmal wer-
 17 den wir das da noch besprechen, also mein Stundenkonzept praktisch.

18 Interviewerin: *Ok, super, gut. Sehr gut, dann können wir eigentlich starten. Ahm, du beginnst*
 19 *jetzt bald mit deinem ersten Fachpraktikum Psycho ahhh, Physik.*

20 Befragter: Physik, genau.

21 Interviewerin: *Entschuldigung. In Physik, ahm welche Lernerfahrungen erwartest du dir von*
 22 *deinem ersten Fachpraktikum sowohl auf deine eigenen Unterrichtseinheiten, als auch auf*
 23 *ähm übers Hospitieren?*

24 Befragter: Ähm, also beim Unterrichten, da erhoffe ich mir dass ich mal erste Erfahrungen
 25 krieg, wie ich auf die Klasse wirke, ob ich da a bissl a Begeisterung aaaa aufba also ob die
 26 eine Begeisterung zeigen oder oder a nicht, weil ich glaube bei Physik ist das nicht so ganz
 27 einfach. Ahm, ja dann erwarte ich mir dass das Klima während dem Unterrichten hoffent-
 28 lich passen wird. Dass ich da vielleicht erste Erfahrungen machen kann was ich anpassen
 29 oder verbessern könnte. (Interviewerin: Mhm) Und bei uns ist es nämlich auch so, wir
 30 müssen fünf Stunden insgesamt machen, vier sind in einer Sequenz also, das ist die gleiche
 31 Klasse vier mal hintereinander. Und eins ist Teamteaching, eine Stunde und da beim Te-
 32 amteaching da erwarte ich mir eigentlich auch ganz eine neue Erfahrung wie das zu zweit
 33 sein wird, wenn einer vorne ist und einer der Begleitlehrer. Ah, ja und beim Hospitieren da
 34 kann ich sagen ich finde es immer angenehm wenn man eine andere Lehrperson sieht, wie
 35 die dann unterrichtet, das hat man auch schon im PÄP im ersten Abschnitt gesehen, da hat
 36 man auch verschiedene Lehrkräfte, das ist jetzt Genderneutral (lacht)

37 Interviewerin: *(lacht) Sehr gut gelungen.*

38 Befragter: sehen und ah ich finde es auch immer ininteressant wie die immer verschiedene The-
 39 matiken machen und wie die überhaupt Stundenwiederholungen machen und so. Ja das
 40 man sich von denen ein bisschen was anschauen kann, so quasi.

41 Interviewerin: *Ja, gut. Ahm, welche Erwartungen hast du da an deine Betreuungslehre-*
 42 *rin/Mentorin oder Betreuungslehrer/Mentor?*

43 Befragter: Betreuungslehrerin, genau. Also einmal, dass wir die beim Hospitieren die Stunden
 44 nachbesprechen und dass wir ahm wirklich das diskutieren, wie wir das gesehen haben, al-
 45 so bzw. ich und sie und dass wir das dann auch ein bisschen diskutieren was sie glaubt, al-
 46 so wie sie das empfunden hat und wie ich das als außenstehender Beobachter sehe, weil

47 ich glaube dass man durch das auch relativ viel lernen kann. Und was das Unterrichten an-
48 belangt, da hoffe ich halt, dass ich im Vorfeld ein bisschen eine Unterstützung bekomme
49 beim Stundenvorbereiten. Und ja nachher auch beim Stundennachbesprechen, dass sie
50 dann sagt, das hättest du vielleicht ein bisschen besser machen können, das ist gut gelun-
51 gen und dass es praktisch ein gutes konstruktives Klima ist, wo man wirklich auch etwas
52 lernen kann. (Interviewerin: Mhm) So dass man ein bisschen für die Schule vorbereitet
53 wird (lacht leise hm ☺)

54 *Interviewerin: Ja genau mhm.*

55 Befragter: Ja, das erwarte ich mir eigentlich.

56 *Interviewerin: Sehr gut. Ahm, wie denkst du jetzt als Lehramtsstudent im Allgemeinen über*
57 *Schule und Unterricht.*

58 Befragter: Puh, das ist jetzt (Interviewerin: eine große) eine weit hergeholte Frage (Intervie-
59 werin: eine große Frage, ja. Also) Also zur Schule muss ich generell mal sagen dass das
60 glaub ich ein sehr träges System ist. Also ich glaube, wenn man da jetzt heute heute eine
61 Änderung bezwecken will, dass das mal Politisch mindestens fünf bis zehn Jahre dauert,
62 dann nochmal mindestens die gleiche Zeit, bis es schulisch umgesetzt ist. Also, da glaube
63 ich, also ich sehe es. Ich will nicht pessimistisch sein ich versuche es realistisch zu sehen,
64 ich glaube dass der einzelne Lehrer auf die Schule wenig auswirken kann. Der Lehrer kann
65 nur für seinen Unterricht was. Also auswirken, also auf den Unterricht wirken und prak-
66 tisch seinen Unterricht steuern und was die Schüler lernen, aber auf die Schule generell
67 glaube ich, das ist ziemlich ein träges System ist. (Interviewerin: Mhm) Ah, ja. War da
68 noch irgendwas, oder?

69 *Interviewerin: Nein, das passt so.*

70 Befragter: Also ich, zusammenfassend glaube ich, ein Lehrer kann viel für seinen Unterricht
71 machen, aber für die Schule dann wirkts halt, brauchts halt schon ein bisschen ein bisschen
72 viel, dass sich da was ändert an diesem System.

73 *Interviewerin: Ja das kann ein einzelner Lehrer dann nicht verändern.*

74 Befragter: Genau, da muss die Politik bald auch mal was machen.

75 *Interviewerin: Mhm.*

76 Befragter: Das ist nicht so einfach, wenn jeder seinen Beamten verteidigen muss.

77 *Interviewerin: Mhm. Gut. Ähm, welche Eigenschaften, Kompetenzen hat für dich eine profes-*
78 *sionelle Lehrperson?*

79 Befragter: Ahm, also einmal vom Auftreten her, finde ich ist die beste Lehrperson, das kann
80 ich auch aus meinen Schulerfahrungen sagen, eine die irgendwie relativ locker ist, aber

81 man weiß wie man sich zu benehmen hat als Schüler, also man hat keinen keinen Freiraum
82 aber die Lehrperson wirkt doch engagiert und so vom Auftreten ein bisschen jugendlicher.
83 Ich finde, dass diese Lehrpersonen eigentlich ja für mich immer die angenehmsten waren,
84 weil bei denen hat man am meisten gelernt. Ja dann, ist eine Lehrperson die eigentlich pro-
85 biert sehr locker und auf cool zu tun, mit denen habe ich eigentlich komplett schlechte Er-
86 fahrungen gemacht. Die sind dann meistens, wenns um Noten und ums Lernen geht und so
87 weiter, eher nicht so die Guten. Ja und sonst. Was sie sonst noch für Eigenschaften haben
88 sollten, außer dem Auftreten ist auf jeden Fachlich ist, sollen sie schon über dem Schüler
89 stehen. Also, es ist ich meine bei mir in Physik ist es relativ schwer, dass man alles weiß
90 weil sich da tagtäglich immer was neues lernt, und irgendwas auf neue neue Erkenntnisse
91 kommt, die die Schüler vielleicht vorher wissen als der Lehrer, aber generell sollen sie
92 immer eine Stufe höher stehen, also Fachlich gut sein und natürlich präsentieren und
93 übermitteln sollen sie auch gut können und irgendwie soll der ganze Unterricht irgendwie
94 auf kollegialer Basis sein, aber man soll eben schon merken, dass der Lehrer über den
95 Schülern steht. Also, dass sie im praktisch nicht am Schädli (Pause) (leise: scheißen).
96 (lacht)

97 *Interviewerin: Mhm. (lacht)*

98 Befragter: Ich hoffe da kommt dann eh ein Piepston drauf, oder? (lacht)

99 *Interviewerin: Natürlich (lacht) Werden wir einbauen.*

100 Befragter: Ja. Deswegen glaube ich auch, dass es, obwohl das Studium auf auf der Uni sicher
101 Fachlich nicht ohne ist und da ist der Fokus auch mehr und mehr am Fach auf der Lehr-
102 amtsausbildung auf der Uni, glaube ich schon dass das irgendwie zu einem gewissen Grad
103 gut ist. Ich meine ich finde es ein bisschen zu viel Fach ist manchmal schon zu wenig. Ah,
104 also zu wenig Pädagogik, aber das Fach muss auf jeden Fall auch unterrichtet werden und
105 der Lehrer muss ein bisschen mehr wissen als die Schüler.

106 *Interviewerin: Ja. Gut. Ahm und was machst jetzt du sozusagen dafür, dass du ein guter Leh-*
107 *rer wirst?*

108 Befragter: Zuerst einmal die Uni fertig machen. Na, ah ja auf jeden Fall probieren so viel wie
109 möglich jetzt beim FAP und beim unterrichten mitnehmen, beim Hospitieren hab ich auch
110 schon einen Studienkollegen auf der Uni getroffen die nebenbei im Sondervertrag unter-
111 richten, ja mit denen tausche ich mich auch öfters aus. Weil ich neben also ich hab neben-
112 bei auch Nachhilfeschüler und da bringt das ab und zu auch was, dass man sich austauscht.
113 Ahm, ja dann natürlich also aus Interesse selbst am Fach muss auch da sein, dass man sich
114 vielleicht auch nebenbei sag ich mal ein bisschen weiterbildet, dass man immer am Stand

115 der Technik ist oder am Stand des Wissens. (Interviewerin: Mhm) Ja und beim, ich glaube
116 beim Unterrichten, da sieht man dann eh, also muss man mal abwarten wie man wie man
117 auf die Schüler wirkt und was für Rückmeldungen dass man kriegt. Und je nachdem, wenn
118 die Rückmeldungen oder wenn die man merkt man hat die Klasse noch nicht so ganz im
119 Griff. Glaube ich dass es überhaupt in jungen in jungen Jahren so ist dass man da ahm
120 dann irgendwie so Zusatzqualifikationen macht. Ähm, irgendwelche Seminare oder sonst
121 etwas, das man überhaupt in jungen Jahren, in jungen Jahr in jungen Lehrerjahren noch an
122 sich und seinem Auftreten arbeiten kann.

123 *Interviewerin: Ja. Das ist etwas Wichtiges, das stimmt.*

124 Befragter: Ja.

125 *Interviewerin: Mhm, gut. Ahm, eine letzte Frage. Was hältst du vom generellen Aufbau der*
126 *schulpraktischen Studium Studien in deinem Studium jetzt?*

127 Befragter: Wie? Vom Aufbau der

128 *Interviewerin: Ja genau so wie die schulpraktischen Studien stattfinden sozusagen bei euch.*
129 *Also die Praxis, was du davon hältst?*

130 Befragter: Aso, das was wir im Studium machen?

131 *Interviewerin: Bei dir im Studium ist.*

132 Befragter: Ok, aso.

133 *Interviewerin: Mhm.*

134 Befragter: Weil du Studien gesagt hast. Jetzt hab ich mir gedacht. Weil Studien habe ich gar
135 keine gelesen.

136 *Interviewerin: Nein nein, die Schulpraxis hab ich gemeint. Genau.*

137 Befragter: Ah, naja ich finde es sollte halt irgendwie mehr sein auf jeden Fall. (Interviewerin:
138 Mhm) Weil im ersten Abschnitt hat man außer dem Pädagogischen Praktikum wo man
139 hospitiert und eine Stunde freiwillig unterrichten kann, eigentlich gar nichts. In den Fä-
140 chern hat man in Mathe drei Stunden Fachdidaktik im ersten Abschnitt, in Physik ich glau-
141 be auch drei Stunden, (Interviewerin: Mhm) also relativ wenig. Ähm, im zweiten Abschnitt
142 wird es dann besser weil Kinder auch noch mehr sind. In in FAP äh in beiden Fächern ha-
143 ben wir schon mal einen guten Einblick, aber es ist halt net, ich mein man beschäftigt sich
144 schon mit den Inhalten. Also im Seminar, weil bei uns ist es in Mathe und in Physik so,
145 dass wir ein Seminar parallel dazu haben (Interviewerin: Mhm) das ist glaub ich nicht in
146 allen Fächern so. (Interviewerin: Ok. Mhm) Und dadurch ja bereden wir das im Seminar
147 und in einer Studentengruppe und sicher lernt man da was aber man könnte vielleicht die
148 Schulpraktische Ausbildung noch verdoppeln von den Stunden oder eh sicher anheben.

149 (Interviewerin: Mhm) Das glaube ich schon. (Interviewerin: Ja) Und vielleicht, dass das
150 die anderen Fächer vielleicht auch so machen könnten, wie auf da Physik und Mathe, dass
151 man da nebenbei auch ein begleitendes Seminar hat. (Interviewerin: Mhm) Weil man ers-
152 tens mit den Studenten da ah diskutieren kann, wie es bei allen war. (Interviewerin: Mhm)
153 Und zweitens nimmt das auch ein bisschen Arbeit ab, weil man sich für das Seminar an-
154 meldet und dann ist man auch schon im FAP automatisch drin. (Interviewerin: Mhm) Das
155 ist recht angenehm, weil. (Interviewerin: Das ist bei anderen Studiengängen dann oft ein
156 Kampf, dass man da einen Platz bekommt, gell) Genau. Aber was ich mir noch ein biss-
157 chen erwarten würde ist, dass das FAP zum Beispiel auch vermehrt im September und im
158 Februar angeboten werden könnte. (Interviewerin: Mhm) Das ist bei uns überhaupt nicht
159 der Fall. (Interviewerin: Mhm) Weil wir müssten uns für das Seminar anmelden, also im
160 Oktober oder im März. Und dann bist du mal im Seminar drei Wochen, weil die ersten
161 zwei Wochen ist vielleicht noch gar keines, weil dann fängt das erst Mitte oder ende März
162 an und dann heißt es passt ihr kommts zum Betreuungslehrer. Da fährst du zu dem hin,
163 wenn du Pech hast, hast du einen unflexiblen, der sagt du kommst genau dann und dann
164 und dann. Und wenn du irgendeine Pflichtveranstaltung nebenbei hast, ja such es dir aus
165 was du machst. (Interviewerin: Mhm. Ja.) Das ist nämlich wirklich bei anderen Kollegen
166 so passiert. Ja und da finde ich, da könnte das ganze System ein bisschen flexibler werden
167 (Interviewerin: Mhm. Ein bisschen mehr zusammenarbeiten vielleicht.) Genau und dass
168 man wirklich da auch die Studenten im September und im Februar wo es um ... lassen
169 könnte (Interviewerin: Mhm) und wo es halt. Was wollte ich jetzt noch sagen? Ähm, was
170 halt noch da das Problem ist, überall schreien sie, sie brauchen Physiklehrer, Mathe genau-
171 so, schreien sie auch überall. Und in Mathe sind auf der Warteliste fürs FAP für das nächs-
172 te im Semester glaub ich schon 60 Leute was ich gehört habe. (Interviewerin: Boah.) Aber
173 sie nehmen nur 40 oder so. (Interviewerin: Mhm) und in Physik war es ähnlich, da haben
174 sie aber nur 24 genommen. (Interviewerin: Mhm) Und da waren auch sicher 10-15 die
175 nicht rein gekommen sind. Und die Uni sagt sie ein Seminar mehr anbieten, das geht natür-
176 lich, das ist kein Problem, aber sie haben keine Betreuungslehrer. Und ich finde da, ich
177 weiß nicht wie man so schön sagt, beißt die Katze in den Schwanz. Weil wenn man keine
178 Betreuungslehrer hat, dann kann ich keine Lehrer ausbilden und dann kann ich den Bedarf
179 nicht (Interviewerin: decken) nicht decken. Ja. Ich finde da arbeitet das System gar net. Al-
180 so da passt das System nicht, da arbeiten die Einzelnen nicht so recht zusammen. (Inter-
181 viewerin: Mhm.) Ja, aber das wird die Uni leider auch nicht ändern. Da sind wir wieder
182 beim ersten Punkt. Beim trägen System. (Interviewerin: Ja. Gut.) Ja.

183 *Interviewerin: Super, vielen Dank!*

184 Befragter: Kein Problem.

1

1 Interview 1 nach dem FAP mit einer Studentin aus dem Fach Biologie

2 *Interviewerin: Also, wie war dein erstes Fachpraktikum in Biologie?*

3 Befragte: Ahm, sehr interessant und sehr abwechslungsreich. Also ich war von den fünf Stun-
4 den war ich drei Mal also drei Stunden in der gleichen Klasse, aber das war eigentlich su-
5 per. Weil das ansonsten nur so abgehackte 50 Minuten sind, wenn man lauter verschiedene
6 Klassen kennen lernt. Aber dadurch, dass ich wirklich drei Mal in der gleichen Klasse je-
7 den Montag war, hat man die Klasse auch richtig kennen gelernt. Und das war echt schon
8 so das Feeling als würde man die Klasse richtig unterrichten und nicht nur so als Gastrefe-
9 rentin. Und ja, unterschiedliche Themen unterschiedliche Klassen, also sehr abwechslungs-
10 reich also ja sehr bereichernd. Und vor allem wie soll man sagen, also es hat mich bestä-
11 tigt, aber es hat mir auch neue Sachen gezeigt. Super eigentlich, auf jeden Fall eine neue
12 Erfahrung.

13 *Interviewerin: Also welche Lernerfahrungen hast du jetzt gemacht in dem Praktikum? Also*
14 *jetzt rein auf die Hospitationen gesehen, was für Lernerfahrungen nimmst du dir da mit?*

15 Befragte: Also konkrete Situationen oder eher allgemein?

16 *Interviewerin: Einmal allgemein was du denkst ja, das habe ich jetzt gelernt und dann kannst*
17 *du sicher auch ein konkretes Beispiel nennen.*

18 Befragte: Wie wichtig es ist, dass man eine Klasse einschätzen kann, also dass man zwar ei-
19 nerseits schnell einmal einen Eindruck bekommt von einer Klasse und von bestimmten
20 SchülerInnen jetzt die eher mehr auffallen, weil sie jetzt gar nichts von sich einbringen.
21 Also dass die Einschätzung relativ schnell geht aber das wirklich kennenlernen und dann
22 damit umgehen eigentlich erst dann funktioniert wenn man Schüler besser kennt. Vor al-
23 lem auch verschiedene Möglichkeiten wie man einen Stoff dann auch erklären kann, dass
24 das dann nicht zu viel Zeit in Anspruch nimmt wie Stationenbetrieb, Gruppenarbeiten oder
25 offenes Lernen, aber trotzdem nicht so frontal ist, also so das Mittelding, das nicht so viel
26 Zeit in Anspruch nimmt, aber trotzdem Abwechslung rein bringt. Ahm, ja dass einfach
27 ganz viel also dass jeder einfach ein eigener Typ Lehrer ist, also dass man da nie jemanden
28 nacheifern soll, sondern dass jeder so seinen eigenen ja der eigene Typ Lehrer sein muss,
29 damit man authentisch bleibt und sich nicht irgendwie an wen anderen vielleicht orientie-
30 ren schon aber nicht jemanden nachahmen, weil man sich denkt so wie es der macht ist es

31 super, weil das ist man dann einfach, das ist nicht man selbst. Ahm, ja eigentlich das Wich-
32 tigste.

33 *Interviewerin: Kannst du ein konkretes Beispiel nennen, was du da konkret gelernt hast, weil*
34 *du ja vorher gesagt hast so ein Mittelding?*

35 Befragte: Zum Beispiel war ich in einer ersten Klasse, die haben da gerade die ganzen Organ-
36 systeme des Menschen durchgenommen. Ich hab dort dann unterrichtet die Atmung und
37 den Blutkreislauf und davor haben sie das Verdauungssystem gemacht. Und da gibt es ja
38 diesen Torso im Biologieunterricht wo man die einzelnen Organe rausnehmen kann. Und
39 die Lehrerin hat das weil sie die a und die b Klasse unterrichtet und da immer gleich weit
40 ist. Die macht das immer so, dass die Schülerinnen nach vorne kommen und die Schüle-
41 rinnen selbst dann den Torso ausräumen und die Organe erklären und dann ok, das ist jetzt
42 da und den dann wieder einräumen. Und für die anderen Schülerinnen dann quasi erklären
43 und das ist eigentlich also und dann setzt sich die Lehrerin hinein quasi in die Klasse und
44 die Schülerinnen stehen vorne und machen das und das ist dann eigentlich das Gegenteil
45 von dem Frontalunterricht den man so kennt. Also schon wieder Frontal, aber von den
46 Schülerinnen. Und das bringt den Schülerinnen schon wieder was, weil es eine Abwechs-
47 lung ist und dann hört man lieber zu oder weil die anderen Schülerinnen dann immer
48 gleich ausgebessert haben, wenn was nicht stimmt und das ist dann gleich ganz ein anderer
49 Aufmerksamkeitseffekt. Oder ahm, die Lehrerin hat das auch immer so gemacht für Pflan-
50 zenvorstellungen man hat sich Punkte sichern können, dass man bestimmte Pflanzen vor-
51 stellt. Man hat dann das Lebendexemplar mitnehmen müssen und kurz die Pflanze in ei-
52 nem Minireferat mit nur einem Absatz am Anfang der Stunde gemeinsam mit der Stun-
53 denwiederholung vorstellen. Und dafür haben die die Pflanzen so im Stoff nicht durchge-
54 nommen und das ist auch gleich wieder viel interessanter wie wenn das nur die Lehrerin
55 alles mitbringt und vorne steht und das erklärt und Fotos mitbringt.

56 *Interviewerin: Wie sind dann im Nachhinein sozusagen nach den Hospitationsstunden, wie ist*
57 *da die Reflexion verlaufen für die Hospitationen?*

58 Befragte: Für den Bericht jetzt? Oder mit ihr?

59 *Interviewerin: Mit der Betreuerin.*

60 Befragte: Eigentlich immer gleich direkt nach der Stunde, weil es war meistens so, also sie hat
61 einen sehr strengen Stundenplan, also einen sehr straffen an manchen Tagen, wo immer
62 eben nur die 5 Minuten Pause dazwischen war, also

63 *Interviewerin: Und wie hast du also, wie sind dann im Nachhinein, sozusagen nach den Hos-*
64 *ptiationsstunden, wie ist da die Reflexion verlaufen von den Hospitationen?*

65 Befragte: Für den Bericht jetzt, oder mit ihr? #00:05:18-6#

66 *Interviewerin: Mit der Betreuerin. #00:05:23-2#*

67 Befragte: Eigentlich immer gleich nach der Stunde, weil es war immer meistens so, also sie
68 hat einen sehr strengen Stundenplan, also einen sehr straffen an manchen Tagen, wo immer
69 eben nur die 5 Minuten Pause dazwischen war, wir waren auch immer im Biosaal und sind
70 dann auch immer oben geblieben und haben halt dann danach kurz darüber geredet und
71 halt dann bevor ich heim gefahren bin, haben wir dann auch noch einmal allgemein länger
72 darüber geredet. Und auch gemeinsam dann mit den Stunden die ich unterrichtet hab, dann
73 auch noch einmal ein bisschen in Vergleich gestellt. Wie haben sie sich verhalten jetzt in
74 den Stunden wo ich unterrichtet habe und in den Stunden wo ich hospitiert habe, oder
75 wenn sie also wenn ihr gleich was aufgefallen ist, dann haben wir auch gleich darüber ge-
76 sprochen. #00:06:04-6#

77 *Interviewerin: Und kannst du jetzt sagen, was hast du jetzt speziell durch die Reflexionen ge-
78 lernt? Also durch das dass ihr nachher noch einmal darüber geredet habt. #00:06:18-4#*

79 Befragte: Ahn, dass also viele Beobachtungen die ich gemacht habe, oder Dinge die mir auf-
80 gefallen sind, hat sie dann gleich bestätigen können. Also ich habe oft ahm Situationen
81 richtig eingeschätzt, also unabhängig davon jetzt ob sie mir einen Auftrag dafür gegeben
82 hat ob ich das beobachten sollte oder nicht, sondern nur so Dinge die mir jetzt irgendwie in
83 der Situation also in der Stunde aufgefallen sind. Also wenn ich mal in einer Klasse mit
84 war, dann hab ich sie danach darauf angesprochen und sie hat das dann meistens eigentlich
85 gleich bestätigt und das hat mir halt also, das war halt der Lernprozess quasi die Einschät-
86 zung von Situationen, dass das also. Dass ich da am richtigen Weg bin sozusagen. (La-
87 chen) #00:06:58-3#

88 *Interviewerin: Gut, ahn noch so eine Frage: Ahm, Welche Rolle hat jetzt deine Praxisbetreue-
89 rin ahm dabei gespielt bei der Reflexion. Ist das Meiste von ihr gekommen, oder hast du
90 selbst auch darüber reflektiert was sie sozusagen gemacht hat? #00:07:22-6#*

91 Befragte: Anfangs, also den Input habe mehr oder weniger meistens ich gegeben, weil ich eh
92 dann immer gleich auf irgendwas von irgend einem Thema anfangen habe was jetzt ir-
93 gendwie war in der Klasse. Wenn es ein Auftrag war, wie ein Beobachtungsauftrag von
94 ihr, oder sonst irgend etwas wo ich mir gedacht habe, da muss ich sie jetzt darauf anreden.
95 Und dann eigentlich wechselseitig, also dann teils teils ab und zu hat sie mich dann auch
96 gefragt ahm, jetzt bei Arbeitsaufträgen, wenn die dann irgendwie so Partnerarbeit gemacht
97 haben und sie hat das dann noch drei Mal erklären müssen, hat sie mich dann auch immer
98 gleich gefragt ist das jetzt wirklich so ahm schwierig formuliert, oder passen sie einfach

99 nur nicht auf und dann haben wir da auch immer gleich so darüber geredet und das jetzt
100 auch immer daran liegt ob es am Montag die erste Stunde ist oder so Dinge. #00:08:04-6#

101 *Interviewerin: Gut. Und eine letzte Frage dazu: Ahm, wurde die pädagogische Intervention*
102 *jetzt zum Beispiel was sie da gemacht hat mit den Schülern, wurde das von der Praxisleh-*
103 *rerin im Nachhinein bei der Reflexion auch wissenschaftlich begründet? Also hat sie dann*
104 *da auch einen Bezug zur Wissenschaft gebracht oder? #00:08:33-1#*

105 Befragte: Eigentlich eher nicht, nein. (Lachen) Oder ich könnte mich nicht erinnern, nein.
106 Eher nur so mehr oder weniger, die jahrelange eigene Erfahrung, also sie ist jetzt ich schät-
107 ze 55 oder so, also sie hat nimmer sehr lange zur Pension und man merkt dass sie einfach
108 schon unendlich viele Klassen unterrichtet hat und so quasi schon ihre, also routiniert ist
109 vielleicht der falsche Ausdruck, aber so sie weiß schon wie sie mit einem bestimmten Typ
110 von Schüler umgeht oder mit bestimmten Klassen, weil sie das alles quasi irgendwann
111 schon einmal erlebt hat. So hat das eher gewirkt. #00:09:08-0#

112 *Interviewerin: Sie hat da schon die Routine sozusagen in dem #00:09:12-4#*

113 Befragte: dass sie eben von bestimmten Schülern weiß, ok du bist der Typ Schüler und mit dir
114 gehe ich so um, weil du reagierst so und so auf das und ja. #00:09:19-5#

115 *Interviewerin: Passt. Dann schauen wir zu deinen selbst gehaltenen Stunden. (Lachen) Wel-*
116 *che Lernerfahrungen hast du dabei gemacht? #00:09:30-6#*

117 Befragte: Ahn, dass man das richtige also die wichtigste Erfahrung war eigentlich, dass man
118 das richtige Mittelmaß finden muss zwischen ahm, wie streng bin ich oder wie locker bin
119 ich, also bin ich eher der strenge Typ Lehrer oder eher der Lockere, und dass es eigentlich
120 so, dass das Mittelding zwar schwierig ist aber das man eher das anpeilen sollte weil es
121 eben auch manche Schüler das doch lieber haben, wenn sie autoritäre Lehrpersonen haben
122 also weil sie mit Lockeren Lehrtypen also Lehrerinnentypen einfach nicht umgehen kön-
123 nen und andere wieder eben gleich eingeschüchtert sind von solchen Lehrpersonen und
124 wenn man da irgendwie immer so ein bisschen das Mittelding hat oder das je nach Situati-
125 on immer abwechselt dann ist das eigentlich die also ich hab gemerkt das ist die beste Va-
126 riante so, dass einfach ja alle Schüler irgendwie anders darauf reagieren und dass ahm dass
127 auf jeden Fall sehr wichtig ist, das man immer so also die Einheiten wo man wirklich nur
128 eine Sozialform oder verschiedene Methoden anwendet eher kurz sein sollten, eh weil 50
129 Minuten sowieso kurz sind. Aber ich habe das selbst auch gemerkt, mir ist das selbst teil-
130 weise zu fad geworden, wenn ich 10 Minuten lang nur geredet habe, also nur frontal. Ich
131 habe immer geschaut, dass ich denen auch Fragen stelle oder gleich zu Beginn einmal er-
132 frage ok, was wisst ihr schon, kann vielleicht das Thema wer anderer erklären und ich hab

133 dann nur mehr noch ergänzt oder so, weil nur vorne stehen und reden, das ist echt nicht nur
134 für die Schüler fad, das ist für den Lehrer genauso fad, das ist Wahnsinn, das ist echt
135 schlimm, das ist einfach dann nur noch wie ein Referat auf der Uni und das, das ist nicht
136 Sinn und Zweck, also nicht 50 Minuten und das dann den ganzen Tag. Das funktioniert
137 einfach nicht. #00:11:13-7#

138 *Interviewerin: Und wie ist jetzt die Reflexion dieser Stunden dann verlaufen? Also #00:11:24-*
139 *2#*

140 Befragte: Auch immer jeweils direkt nach der gehaltenen Stunde, also bevor ich dann wieder
141 gefahren bin, haben wir uns im Konferenzzimmer noch kurz hinten hingesezt und noch
142 kurz über das geredet und ja also eben dann oft in Bezug also im Vergleich mit Stunden
143 wo ich nur hinten dabei war, so im Vergleich ok ist das jetzt, hat sich die Klasse so und so
144 verhalten, weil das eben so eine besondere Situation war, oder wirklich, weil sie einfach
145 brav waren oder ja. Und länger auf jeden Fall, also ausführlicher als die Reflexion von den
146 Hospitationsstunden, aber bei zehn Hospitationsstunden immer so eine lange Reflexion
147 machen hätte eh nicht funktioniert. #00:12:04-3#

148 *Interviewerin: Ok und was hast du speziell durch die Reflexion auch nach deinen gehaltenen*
149 *Stunden dazu gelernt? #00:12:13-3#*

150 Befragte: Ahn, ja sie hat mir also sie hat mir immer gesagt, wie sie die Stunde halt wahrge-
151 nommen hat und ich habe dann auch immer gefragt, weil ich habe zum Beispiel in einer
152 Stunde einen Stationenbetrieb gemacht und habe von Anfang an gewusst, das wird einfach
153 zu knapp, weil das war echt einiges an Stoff und wenn ich das noch mehr gekürzt hätte,
154 dann wäre es einfach nicht mehr, also dann hätte man es gleich bleiben lassen auch können
155 (Lachen) und die Stunde hat dann sie in der Nachmittagsstunde, weil sie die Klasse in
156 Chemie auch hat, hat sie da einfach die Stunde getauscht und quasi zusammengefasst und
157 fertig gemacht und das war die Zeit die für mich nicht mehr geblieben ist, aber ich wollte
158 es einfach trotzdem ausprobieren und das war mir klar, das ihr trotzdem zum Beispiel sagt
159 ahm es war prinzipiell gut vorbereitet und es war nicht von meiner Seite, dass ich die ah
160 die Zusammenfassungen der Texte zu schwer gestaltet hab, sondern sie waren halt teilwei-
161 se haben sie eh wirklich flott und brav gearbeitet und andere waren eben so, ja nach zwei
162 drei Minuten mal beginnen dass man irgend was tut pro Station und ahm versuche ich sol-
163 che Situationen, dass sie mir immer gesagt hat was sie super gefunden hat, oder wie sie das
164 jetzt wahrgenommen hat und ja, also es ist auf jeden Fall toll, dass die ahm Betreuerin da
165 hinten drinnen sitzt im Klassenraum und das mitbeobachtet, weil es wäre mir zum Beispiel
166 egal gewesen, wenn ich weiß Ok die Klasse ist jetzt nur brav, weil sie hinten drinnen sitzt.

167 Weil ich jetzt weiß, damit hätte ich schon umgehen können weil die waren teilweise trotz-
168 dem schlimm, also sie haben nicht davor zurückgeschreckt vor allem die Klasse, die in der
169 ich drei Mal war, dass sie dann ab dem zweiten Mal doch auch immer tratschen dazwi-
170 schen, und das wollte ich auch damit man das auch lernt wie man so etwas unterbindet und
171 ja. #00:13:57-6#

172 *Interviewerin: Und was ahm wird da die Praxislehrperson an Input geben, wie du so etwas*
173 *unterbindest, oder verbessern kannst. Habt ihr da nachher auch darüber geredet?*
174 *#00:14:09-1#*

175 Befragte: Also sie hat mehr oder weniger gemerkt, dass ich da eh keine Probleme hab, weil
176 die, der zweite Praktikant den sie gehabt hat, da hat sie dann nach der ersten ähm ich war
177 viel früher fertig mit meinen Stunden und Hospitationen und sie hat aber gleich nach der
178 ersten Stunde die er unterrichtet hat, ok er braucht irgendwie sowohl bei der Stundenvorbe-
179 reitung, als auch dann irgendwie während der Stunde, also mehr so ihre seelische oder ma-
180 terielle Unterstützung, keine Ahnung und bei mir hat sie glaube ich eh gemerkt, sie also sie
181 gibt mir nur Input oder ja Tipps oder so wenn sie wirklich merkt, ok ich brauche das, aber
182 ansonsten hat das so auch funktioniert. #00:14:47-3#

183 *Interviewerin: Sehr gut. Das freut mich für dich. Ja genau. Hast du auch selbst reflektiert*
184 *über deine gehaltenen Stunden? #00:15:05-7#*

185 Befragte: Ja, auf jeden Fall. Ich meine das ist ja dann auch so, dass jeder irgendwie wissen
186 will, vor allem Studienkolleginnen, ja wie waren deine Stunden so, wie sind deine Klassen,
187 wie waren deine Themen, wie viel hast du investiert in die Vorbereitung und so, und da ge-
188 rade wenn man, oder Familienmitglieder, gerade wenn man das dann wem weiter erzählt
189 denkt man ja auch nocheinmal intensiver darüber nach und dann beim Schreiben vom Be-
190 richt, braucht man ja auch den Reflexionsteil, der soll ja auch drinnen sein und ja, das hat
191 auf jeden Fall was gebracht, weil man dann eben nicht aus der Stunde hinausgeht und das
192 gleich total abschaltet, sondern echt noch mal länger darüber nachdenkt und vor allem
193 wenn man weiß ich komme noch einmal in die Klasse, dann reflektiert man viel mehr,
194 wenn man dann den die Erfahrung die man schon gemacht hat ja gleich für die nächste
195 Stunde nutzen will, dass man dann zum Beispiel weiß ja ok ich kann schon einschätzen
196 wer sich wieder melden wird unabhängig davon ob sie jetzt die Antwort perfekt weiß oder
197 nicht, einfach nur weil sie sich melden will, oder weil bei irgendwelchen Übungen oder so
198 und ahm also gerade dann hab ich dann noch mehr reflektiert, weil ich die Klasse dann
199 immer besser kennen gelernt habe aber auch in den ahm in den anderen beiden Stunden wo
200 ich jeweils nur einmal drinnen war, da auch genauso. #00:16:21-6#

201 Interviewerin: Und wieder die Frage: Wurde die pädagogische Intervention jetzt von deiner
 202 Seite ausgehend auch von der Praxislehrerin wissenschaftlich begründet. #00:16:33-1#

203 Befragte: Nein. Nein. #00:16:36-2#

204 Interviewerin: Gut. Dann frage ich jetzt ob du selbst von dir aus jetzt ahm das was du an der
 205 Universität gelernt hast, das Wissen ahm im Fachpraktikum auch anwenden konntest?
 206 #00:16:52-3#

207 Befragte: Ahm, ja also in Biologie habe ich jetzt doch schon einige Lehrveranstaltungen für
 208 Fachdidaktik gehabt und da war sicher einiges auch unbewusst teilweise dabei. Und bzw.
 209 einfach so die Grundeinstellung das ändert sich einfach also unabhängig davon jetzt ob
 210 man wirklich speziell jetzt wieder die Materialien hervorholt und sich das vorher nochmal
 211 durchschaut, aber man hat halt dann einfach auch schon so einige Ideen im Kopf, wo man
 212 sich denkt, ok das möchte ich dann später auch einmal so machen und das setzt man dann
 213 schon auch teilweise um ahm, aus Pädagogik eher weniger (Lachen) aber das hängt auch
 214 mit den Lehrveranstaltungen zusammen, aber es ist trotzdem dieses ahm ja diese Grund-
 215 einstellung und Grundmotivation da haben sicher auch die Pädagogiklehrveranstaltungen
 216 geholfen, aber ansonsten habe ich mich Großteils eigentlich mit Schulbüchern vorbereitet
 217 und eben geschaut, wie wird das in einem Schulbuch erklärt, oder was gibt es im Schul-
 218 buch für Ideen wie man das praktisch umsetzen kann, oder wie ja in welcher Reihenfolge
 219 man das am besten irgendwie abhandelt ein Thema und so und ja, das ist ja mehr oder we-
 220 niger auch was was man auf der Uni gelernt haben in Fachdidaktik, das man sich einfach
 221 viel mit den Schulbüchern auseinander setzen mit verschiedenen, weil in manchen Schul-
 222 büchern wirklich Blödsinn drin steht, wo ich bis jetzt nicht verstehe wie solche Personen
 223 einfach Schulbücher schreiben können (Lachen), aber ja. Also eher so dann. #00:18:24-1#

224 Interviewerin: Und auf fachlicher Ebene? #00:18:29-2#

225 Befragte: Auch eher so, weil ich schnell gemerkt habe, wenn ich mich jetzt in, ich meine das
 226 waren inhaltlich alles Themen wo ich gewusst habe, ok da bin ich prinzipiell eh selbst auch
 227 sattelfest. Nur das Problem ist, dass man auf der Uni alles viel genauer und mit ganz ande-
 228 ren Begriffe immer lernt und das ist in Bio wirklich eine Katastrophe, weil du ahm das ist
 229 jetzt zum Beispiel anders als in Spanisch, weil in Spanisch in den Sprachübungen das ist
 230 wirklich fast genauso wie der Sprachunterricht in der Schule, wenn man da drinnen sitzt
 231 von den Aktivitäten her, also Niveau kann man Sprachniveau ist ein anderes, aber prinzipi-
 232 ell von der Methode her. Aber in Bio muss man da echt, das ist eine ganz eine andere Welt
 233 und ohne Schulbücher, sondern nur mit Fachliteratur jetzt für Zoologie oder oder eben
 234 Anthropologie oder so, hätte das nie funktioniert, weil alleine die ganzen Fachbegriffe die

235 super sind wenn man die auf der Uni verwendet und soll man ja auch, das ist ja der Sinn
236 dahinter, wenn man mit Magister abschließt, aber für eine Schulklasse, die sind einfach mit
237 jedem Fachbegriff gleich überfordert. Es war ja eine Bakip, muss man auch dazu sagen
238 und da ist einfach der Schwerpunkt wo anders, wenn die kein absolut nie Latein gehabt
239 haben, oder irgend sowas, dann ja sind die das auch nicht gewöhnt, die ganzen wissen-
240 schaftlichen Begriffe. Viele Arten von Erklärung, oder wenn sie auch Chemie und Physik
241 und die anderen Naturwissenschaften eher nur sehr reduziert haben, auf das muss man
242 wirklich acht geben. Das war eigentlich die größte Hürde, dass man da nicht vorne steht
243 und nicht in Fachchinesisch irgend etwas daherschwafelt. #00:20:00-7#

244 *Interviewerin: Hast du dir das sozusagen alles rein aus den Schulbüchern geholt oder hast du*
245 *jetzt auch durch das Wissen das du schon gehabt hast, ahja genau das kenn ich und das ist*
246 *so und so und jetzt brech ich es runter auf das Niveau. #00:20:18-6#*

247 Befragte: Auf jeden Fall auch, es war abhängig von dem Thema der Stunde jeweils, ahm aber
248 es war schon also es war eine Mischung eigentlich. Ich habe halt immer geschaut, ok, was
249 steht zu dem und dem Thema oder was sagen wir so, was ist im Lehrplan drinnen und was
250 sollte ich wirklich schauen, dass ich unbedingt unterbringe und was verlege ich dann eher
251 gegen Ende der Stunde wenn ich merke, ok ich habe jetzt noch fünf Minuten, dann kann
252 ich mit dem Thema noch beginnen. Also eher so der Bereich, was ist einfach Pflicht, oder
253 das Notwendigste das die Schüler mitnehmen. Aber ja also Großteils ist das waren einfach
254 Themen wo sich das angeboten hat, dass ich Großteils das verwende was ich eh so und so
255 im Kopf habe und dann eher nur mehr mich darauf konzentriere wie es jetzt ist. #00:21:03-
256 8#

257 *Interviewerin: Gut. Hat die Praxis dazu beigetragen, dass sie irgendwie was Neues für dich*
258 *geöffnet hat? #00:21:14-3#*

259 Befragte: Neu eigentlich nicht, es ist einfach nur meine Erwartungen sind halt bestätigt wor-
260 den, also dass das richtig ist für mich, das Lehramt und dass mir das spaß machen wird al-
261 so auch das Stundenvorbereiten und dann das über die Stunden sprechen ist dann auch für
262 das Unterrichtspraktikum später, oder generell das in der Klasse stehen und die Schülerin-
263 nen was erklären lassen oder unabhängig vom Kernstoff jetzt irgendwelche, weil sie sich
264 für irgendetwas interessieren dann was gefragt wurden und das beantworten und ja. Das ist
265 einfach alles bestätigt worden, dass das wirklich also dass das nicht nur so der Traum war
266 ja hoffentlich passt es eh, sondern dass es wirklich passt. (Lachen) #00:21:56-2#

267 *Interviewerin: Also deine Berufswahlorientierung hat sich bestätigt. Ahm, konntest du auch*
268 *aktuelle Erkenntnisse aus der Universität jetzt in die Praxis hineintragen? Hast du da die*
269 *Möglichkeit gehabt, oder eher weniger? #00:22:13-8#*

270 Befragte: Aktuelles war also, ganz aktuelles war eher nicht dabei, das war bei dem Thema
271 auch eher ja es war natürlich eher also ich habe eher gesucht so schon den aktuellen Bezug
272 oder den modernen Bezug jetzt gerade auch bei Blutkreislauf und so bei den ganzen
273 Krankheiten und so, dass man das dann in Bezug zum Körper und zum Lebensstil so her-
274 stellt, dass das wirklich der moderne Bezug ist und nicht der von vor 50 Jahren. Oder
275 beim, ahm ich habe eine Stunde gehalten in einer 4. Klasse über ahm aufrechten Gang, al-
276 so über Evolution des Menschen und dann Vergleich zu den Schimpansen und so und da
277 auch eher so die die ganz aktuelle Version halt wie ganze Entwicklung funktioniert hat.
278 Aber so wirklich jetzt tagesaktuelle Sachen waren nicht dabei, aber ja das war bei dem
279 Thema, das hätte sich einfach nicht angeboten. #00:23:11-0#

280 *Interviewerin: Und was hat irgendwas oder hat etwas das du an der Universität gelernt hast*
281 *jetzt durch das Praktikum plötzlich einen praktischen Bezug bekommen? Den du vorher*
282 *nicht gehabt hast? #00:23:27-8#*

283 Befragte: Ja also die, die ahm Themen also die Unterrichtsstunden zum Thema Mensch also
284 die Atmung und die zwei Stunden übers Blut haben schon durch meine Vorbereitungen
285 jetzt eigentlich einen ganz einen anderen Bezug bekommen, weil ahm der Mensch im All-
286 gemeinen im Biostudium ganz ganz stark reduziert ist und für die Schule gerade für BHS
287 extrem wichtig, weil wen interessieren die Großteil von den Themen in Biologie wenn ich
288 später dann, also wenn ich jetzt zum Beispiel in einer HAK bin, oder eben für Bakip für
289 Kindergärtnerin ist es interessant wie funktioniert der Mensch und nicht das meiste andere,
290 das ist einfach so, und das ist ja auch sinnvoll. Und das ist auf der Uni ganz ganz stark re-
291 duziert und hat dann schon eher so den Alltagsbezug bekommen durch das eben ahm wie
292 ist das wichtig jetzt für meinen Alltag an sich für die Schülerinnen jetzt Blutgruppen also
293 was hat das für einen Sinn, wenn ich weiß was meine Blutgruppe ist, ja wie Verteilung
294 aussieht von den ganzen Blutgruppen und so. Ja weil der Mensch einfach auf der Uni e-
295 her immer nur so ja Säugetiere ist eh der Mensch auch und ok passt. #00:24:43-7#

296 *Interviewerin: Und vom Pädagogischen her, was du da jetzt theoretisch gelernt hast, hat sich*
297 *da irgendwie etwas an praktischen Bezug auf einmal bekommen? #00:24:52-8#*

298 Befragte: Schwer zu sagen. (kurze Pause) Ich glaube eher nicht, also ja Theorie und prakti-
299 scher Bezug es ist halt mal die Möglichkeit da gewesen, dass man das alles ausprobiert,
300 dass man nicht immer nur darüber lest und ja in der und der Situation wie geht man mit

301 Schülern um oder wie sollte man als Lehrer sein mehr oder weniger, sondern dass man es
302 wirklich einmal selbst ausprobiert und vor allem, dass es eben nur sinn hat und das man
303 eben wirklich nur etwas daraus lernt, wenn man eben das ganze in der Praxis einmal
304 durchlebt und nicht ja immer nur drüber liest. (Lachen) #00:25:27-6#

305 *Interviewerin: Gut. Ahm. Eine letzte Frage: Was nimmst du dir an Lernerfahrungen jetzt kon-*
306 *kret mit von deinem ersten Fachpraktikum? Also, wie viel hat dir das jetzt gebracht für*
307 *deine Professionalisierung? #00:25:43-4#*

308 Befragte: Wirklich extrem viel, weil also ich bin auch absolut der Meinung, dass ah das Fach-
309 praktikum entweder länger sein sollte, oder das es pro Fach zwei gibt, weil die fünf Stun-
310 den haben wirklich extrem viel gebracht. Aber jetzt wieder bis zum Schluss vom Studium
311 warten, bis ich dann wieder in einer Klasse drin stehe. Ich meine in Bio, in Spanisch steht
312 es eh noch vor mir. Das ist einfach extrem schade und würde wirklich doch noch sehr sehr
313 viel Neues bringen, eben jetzt nicht nur das mit dem ich begonnen habe, dann noch mehr
314 fixieren die Erfahrungen, sondern sich wieder irgend welche neuen Erkenntnisse, wenn
315 man in einer neuen Klasse drin steht und deswegen ja kann man schon sagen, dass einfach
316 die Fachdidaktik Lehrveranstaltung, also alle Fachdidaktik Lehrveranstaltungen zusammen
317 die wir bis jetzt hatten, das haben auch meine ganzen Studienkolleginnen gesagt die jetzt
318 das FAP in Bio gemacht haben weniger gebracht und waren aber zehn mal so zeitaufwen-
319 dig wie die fünf Stunden selbst unterrichten und die Hospitationen. Also alle Bereiche ir-
320 gendwie in Sachen Lernerfahrungen das deckt alles ab. Je nachdem natürlich auch ob man,
321 ich habe das Glück gehabt, dass ich alle fünf Stunden alleine unterrichten hab dürfen und
322 die meisten anderen die ich kenne sind dann doch immer so zu zweit oder dritt in der Klas-
323 se drinnen gestanden oder ja haben zumindest nicht alle Stunden alleine unterrichtet und
324 das macht halt dann schon auch was aus, wenn dir wirklich, ich meine sie hat mir nur an-
325 geboten ok das und das Thema, weil ich hab ja wirklich immer im Stoff weiter gemacht wo
326 sie grad war und ahm ja. Da hab halt ich einfach auch das Glück gehabt, das ist auch nicht
327 bei allen so toll, weil Teamteaching ist zwar schon auch ahm eine aktuelle Tendenz, aber ja
328 nur im FAP nur Teamteaching und wieder nicht die Erfahrung machen wie das ist wenn
329 ich ganz alleine drinnen stehe ist halt auch schade. #00:27:32-3#

330 *Interviewerin: Und da hast du das Glück dass du das machen hast können. #00:27:35-0#*

331 Befragte: Ja, dass sie mir auch wirklich die Offenheit gelassen hat welche Methoden verwen-
332 de ich und so und alles ganz flexibel. #00:27:40-7#

333 *Interviewerin: Mhm, hast viel gelernt dabei? #00:27:43-9#*

334 Befragte: Ja. (Lachen) #00:27:45-7#

335 Interviewerin: Jetzt habe ich noch eine Frage, welche mich jetzt persönlich noch interessiert.
336 Es ist jetzt 2014 auf das neue Bachelor Master System umgestellt worden, da ist es ja dann
337 auch so dass nach 8 Semestern die Studierenden direkt an der Uni beginnen zu Unterrich-
338 ten und dann Berufsbegleitend den Master noch machen können. Was hältst du von dem
339 ganzen System.

1

1 Interview 2 nach dem FAP mit einer Studentin aus dem Fach Deutsch

2 Interviewerin: Wie war dein erstes Fachpraktikum in Deutsch? #00:00:44-9#

3 Befragte: Extrem interessant, ich hab nie gedacht dass man in fünf Stunden unterrichten so
4 viel lernen kann, also das hat mich wirklich selbst überrascht, weil in der ersten Stunde war
5 noch alles genau geplant und ich war voll nervös und so und bei der letzten Stunde jetzt
6 beim Unterrichten bin ich halt rein gegangen und hab mir gedacht, ja passt es sind eh nur
7 45 Minuten, das geht schon locker dahin, da war die Vorbereitung eine halbe Seite also de
8 Vorbereitung für die erste Doppelstunde war ewig lang und fast ausformuliert was kann
9 man da sagen, was mach ich wenn die Schüler das machen und so also es bringt, alleine
10 die fünf Stunden bringen schon Sicherheit. Das war extrem überraschend eigentlich. (La-
11 chen)

12 #00:01:20-2#

13 Interviewerin: Ahn, welche Lernerfahrungen hast du jetzt genau gemacht, also fangen wir
14 mal an mit den Hospitationen. #00:01:29-3#

15 Befragte: Ahm, ich habe oft den Schwerpunkt gesetzt beim Hospitieren mit der Ruhe in der
16 Klasse wie bringe ich das zusammen, dass die Kinder ruhig sind, wenn ich etwas erklären
17 möchte. Da habe ich mir einiges abgeschaut vom Lehrer, also der war da extrem kompet-
18 tent. Und sonst ahm ja dass auch das Bewegen in der Klasse, dass man nicht nur da vorne
19 steht und sich an der Kreide festhält und sich denkt ja bleibt ihr dort und ich bleibe da.
20 Dann wie geht das in die Klasse gehen und so, dass das extrem wichtig ist, weil es einem
21 als Schüler nicht so aufgefallen ist und jetzt da beim Hospitieren merkt man eigentlich wie
22 viel der Lehrer eigentlich herumgehen sollte. Weil wenn wer dann frontal steht, dann fällt
23 das gleich negativ auf, weil man sich denkt naja, es schaut halt verängstigt aus. Also wenn
24 wer nur vorne steht. Und sonst... #00:02:20-9#

25 Interviewerin: Wie hast du das mitgekriegt bei deinem Betreuungslehrer? Hast du das positiv
26 aufgefasst, hat sich der viel herumbewegt, oder wie war das für dich? #00:02:29-1#

27 Befragte: Ja er ist viel herum gegangen und hat mit den Schülern viel geredet und sich vor
28 den Tisch gehockt und wirklich auf Augenhöhe mit ihnen gesprochen, wenn sie eine Frage

gehabt haben. Und ich hab einmal hospitiert bei welchen, die das Praktikum gemacht haben und die sind halt, eine ist immer nur vorne gestanden und das hat halt dann ganz anders gleich gewirkt und da habe ich den direkten Kontrast gehabt, weil ich zuerst eine Stunde bei ihm hospitiert habe und dann war die Stunde und die sind nur vorne gestanden und waren halt wie so eingeschüchtert, also es hat halt gewirkt wie wenn sie eingeschüchtert gewesen wären. Und das habe ich dann auch probiert ein bisschen umzusetzen, also auch mit herumgehen und dass auch wenn die Schüler schreiben, dass man hinten stehen kann (Lachen) also das war irgendwie so, dass man nicht vorne stehen muss und so in die Reihen schaut, also von Hinten sieht man ja viel mehr eigentlich. Also das war für mich sehr interessant mal zu sehen. #00:03:16-8#

Interviewerin: Und wie war das dann jetzt zum Beispiel beim ahm, weil du gesagt hast du hast mehr was war der erste Punkt? #00:03:29-6#

Befragte: die Ruhe in der Praxis #00:03:31-1#

Interviewerin: Ah ja die Ruhe in der Klasse genau. Wie habt ihr das dann Reflektiert zum Beispiel jetzt die Hospitationen generell im Nachhinein? #00:03:39-8#

Befragte: Also ich habe eben einmal, habe ich das Stundenbild in den Fokus genommen und da habe ich auch das dann aufgeschrieben, was er genau aufgeschrieben hat und was dann die Schüler in die Hefte geschrieben haben, hab ich mir dann ein bisschen angeschaut und also das habe ich dann so runter geschrieben wie die Stunde war und halt immer so, die Tafel, was da so drauf gestanden ist, wie er geschrieben hat auch, ob das jetzt recht chaotisch war. Weil in unserer Schulzeit war das so, da ist immer links was gestanden, dann ist rechts da was dazu gekommen, dann ist der nächste Pfeil gekommen und so. Und er hat das extrem strukturiert gemacht, da war ich voll überrascht, dass man das machen kann. Und da habe ich auch gemerkt ich habe keine Tafelschrift. (Lachen) Also ich schreibe immer so von links oben nach rechts unten. Jeden Satz muss ich üben, aber vielleicht kommt das von alleine keine Ahnung. (Lachen) Und auch das mit der Ruhe habe ich bei zwei Hospitationen beobachtet und bei der Reflexion habe ich es auch rein geschrieben, was mir extrem positiv aufgefallen ist, was mir halt aufgefallen ist zum Beispiel in welchen Phasen das gar nicht funktioniert mit der Ruhe rein bringen und das habe ich halt auch probiert bei den eigenen Stunden ein bisschen umzusetzen, also wenn wir dann Gruppenarbeit gemacht haben, dann haben wir auch gesagt, sie können miteinander reden natürlich und da war es dann auch egal, dass es lauter worden ist, weil dann haben wir halt gewusst es ist ok, weil es nachher eh wieder ruhig wird. Und dass halt die Angst vor Lautstärke ist ein bisschen

62 genommen worden. Solange man halt dann wieder alles unter Kontrolle bringt, sozusagen.
63 #00:05:14-5#

64 *Interviewerin: Was für eine Rolle hat da dein Praxisbetreuer eingenommen bei der Reflexion*
65 *jetzt sozusagen? Also habt ihr euch da dann danach zusammengesetzt, oder wie ist das*
66 *dann verlaufen und wie war das? #00:05:32-9#*

67 Befragte: Also direkt nach der Stunde haben wir uns immer zusammengesetzt, halt meistens
68 so zehn Minuten oder so, dann haben wir darüber gesprochen, also er hat darüber geredet
69 was er vor gehabt hat und was er uns erzählt, was er glaubt wie die Klasse war und dann
70 haben wir natürlich dazu gesagt, ahm uns ist das aufgefallen oder wir haben auf das ge-
71 schaut und so und dann haben wir halt auf das auch wieder feedback gekriegt. Also wenn
72 wir gesagt haben, ja uns ist aufgefallen die Gruppenarbeiten waren laut, dann hat er gesagt
73 ja natürlich, weil da merkt man dass sie denken und arbeiten und dann hat es bei uns halt
74 so klick gemacht und wir haben gesagt ja stimmt eigentlich, das ist ja kein Kritikpunkt
75 wenn die Kinder miteinander reden und so, also man hat immer extrem viel feedback von
76 ihm bekommen, so als Lehrer und also wirklich auch wenn man Fragen gehabt hat, warum
77 er irgendetwas so gemacht hat, ist er voll darauf eingegangen, also da hab ich echt glück
78 gehabt. #00:06:26-1#

79 *Interviewerin: Und wie hat er das dann erklärt? Ahm, hat er das dann auch zum Beispiel wis-*
80 *senschaftlich begründet oder? #00:06:30-7#*

81 Befragte: Meistens durch Erfahrung, also er ist schon relativ lange Lehrer und er hat auch viel
82 erzählt, ja er hat es früher so gemacht und jetzt macht er es so und merkt halt dass sich die
83 Schüler wohler fühlen. Und also er hat jetzt nicht irgendwie gesagt ja das beruht auf der
84 Theorie, sondern es beruht halt auf der Erfahrung und das ist halt dann auch viel Wert
85 glaube ich. Also deshalb macht man ja das Praktikum, dass man die Erfahrung noch ein
86 bisschen mitbekommt. #00:06:58-7#

87 *Interviewerin: Mhm, und ahm wie hast du selbst reflektiert? Also hast du mit dir selbst hast*
88 *du da auch Reflexionen jetzt geistig oder ... #00:07:13-9#*

89 Befragte: Asp, ja auf jeden Fall. Also nach der ersten Stunde war ich mir noch ein bisschen
90 unsicher, ob ich das machen kann, dass ich jedes mal so nervös bin, also weil da war ich
91 wirklich so, puh, das sind 30 Kinder ca. und dann habe ich im Laufe vom Praktikum ge-
92 merkt, das ist das was ich machen will. Mir hat auch die Vorbereitung immer mehr Spaß
93 gemacht, also so die erste Doppelstunde war Teamteaching, da war die Vorbereitung su-
94 per, wir haben gut zusammengearbeitet und so. Aber auch jetzt dann die letzten Stunden,
95 die ich alleine unterrichtet habe, also da hab ich die Themen frei wählen können, wie Co-

96 mics, oder so. (Lachen) Da habe ich gemerkt, ja das will ich ja nicht für mich wissen, also
97 ich will es ja wirklich den Kindern oder Jugendlichen erzählen. also und da hat es, also ich
98 glaube schon, dass mir das viel gebracht hat, dass ich halt verpflichtet war, dass ich eine
99 Reflexion schreibe über die eigenen Stunden, weil dann hat man sich wirklich hin gesetzt,
100 und auch wenn man nicht alles rein geschrieben hat, weil ich hab dann, also hab sicher
101 nicht alles persönliche rein geschrieben, aber für mich selbst hab ich dann doch viel nach-
102 gedacht, also. #00:08:17-2#

103 *Interviewerin: Was hast du speziell durch die ganzen Reflexionen gelernt? #00:08:21-7#*

104 Befragte: Mhm, puhh (Lachen) Ah, ja dass es halt wichtig ist, dass man sich dann auch damit
105 auseinander setzt was man gemacht hat, also es ist so beim lernen man reflektiert so viel
106 und schreibt halt Reflexionen und oft wird es halt dann nur noch ein Phrasen aneinander
107 setzten, das war wichtig, das hab ich gelernt und so, aber wenn man das dann und es reicht
108 ja wenn man das ein zwei Mal macht, dass man sich wirklich für sich selbst damit ausei-
109 nander setzt und das muss man ja nicht aufschreiben, aber so aber ich glaube, dass man da-
110 zu gezwungen wird, dass man die Reflexionen macht, das motiviert dann auch dass man
111 sich wirklich mal mit dem auseinander setzt nicht nur das oberflächliche runter schreibt,
112 also ich merke es dass weil ich habe viele Freunde die Lehramt studieren und die sagen
113 immer so ja über das muss man reflektieren und das und im Endeffekt man merkt auch
114 schon so im Alltag, man reflektiert wirklich, also wenn irgend wer was macht im Freun-
115 deskreis, dann denken die Lehramtsstudenten, wieso hat er denn das gemacht und können
116 wir ihm da irgendwie helfen oder so (Lachen) und die anderen, ja er hat uns einfach sitzen
117 lassen so ein Trottel oder so, also da merkt man schon irgendwie mittlerweile einen Unter-
118 schied glaube ich, weil wir drei Jahre darauf hintrainiert werden, reflektiere denke darüber
119 nach und, also ich glaube mittlerweile ist es schon so, dass man es verinnerlicht hat, dass
120 man reflektieren muss über alles und jeden. (Lachen) Auch wenn es manchmal ein biss-
121 chen nervig ist zum fünften mal schreiben, warum werde ich Lehrer, aber. #00:09:49-1#

122 *Interviewerin: Ja, gut. Und ahm, noch kurz zu deinen gehaltenen Stunden, welche Lernerfah-*
123 *rungen nimmst du dir da mit? #00:09:57-1#*

124 Befragte: Ah sicherlich mit der Stundenvorbereitung, dass man halt hundert verschiedene Te
125 also Arbeitsblätter machen muss, ich finde dass es vollkommen reicht ein Thema zu ma-
126 chen, probieren, dass man ein bisschen Grammatik rein bringt, ein bisschen was Kreatives
127 rein bringt, aber nicht hundert verschiedene Sachen machen muss in 50 Minuten, sondern
128 auch wirklich schaut, dass man das was man macht vernünftig macht. Weil wir haben dann
129 auch die Doppelstunde auf drei Stunden ausbreiten können zum Glück. Also haben wir die

130 Möglichkeit gehabt am Folgetag das fertig zu machen und das war halt auch eine gute Er-
131 fahrung, dass man weiß man muss nicht 10 Stunden vorbereiten, die erste Stunde war eine
132 Daz-Stunde und da habe ich ahm Fantasiereise machen lassen, also so wie ein Vampir plus
133 Piranha ist ein Vampir und darüber haben sie dann eine Geschichte schreiben müssen
134 und das war alles was wir gemacht haben in der Stunde, aber ja. Es hat ihnen glaube ich
135 auch Spaß gemacht. (Lachen) Und es hat ihnen auch etwas gebracht, weil sie Erlebnis-
136 erzählungen wiederholt haben und im Juni muss man eh nicht mehr Grammatik machen.
137 (Lachen) Also, ja man merkt halt relativ schnell, dass man mit wenig mehr bewirken kann.
138 #00:11:11-7#

139 Interviewerin: *Mhm, super. Und ahm wie ist da die Reflexion verlaufen? Die Stunden, die du*
140 *selbst gehalten hast.*

141 Befragte: Also direkt nach der Stunde haben wir halt mit dem Professor das besprochen, das
142 war eher so eine oberflächliche Reflexion, wo du halt dann sagst, ja das hat mir gefallen,
143 das hat mir nicht so gefallen und ja dann haben wir auch noch zu zweit miteinander gere-
144 det und da ist man dann schon auf ein paar Sachen drauf gekommen, ja das könnte man
145 nächstes Mal ein bisschen besser machen und auf das müssen wir den Fokus legen und so.
146 Und dann halt mit sich selbst halt dann am Abend, wenn man es dann jemanden anders er-
147 zählt so dem Mitbewohner, dann kommt man drauf, eigentlich hat das voll super gepasst
148 und dann ist man auf die positiven Sachen halt noch einmal drauf gekommen, die man halt
149 danach einmal unterstreichen will und das hat man dann halt alles rein geschrieben ein
150 bisschen, weil man will ja dann nicht reflektieren: ha ich war voll schlecht in der ersten
151 Stunde, und halt dann ziemlich ausgeglichen und eher positiv, weil es ja Spaß macht.
152 #00:12:09-4#

153 Interviewerin: *Und die Praxislehrperson, was hat die für eine Rolle bei der Reflexion der*
154 *Stunden gespielt?* #00:12:16-5#

155 Befragte: Die was? #00:12:17-5#

156 Interviewerin: *Die Praxisbetreuerin* #00:12:19-0#

157 Befragte: Achso, ja eh durch das ganze Feedback, das er gegeben hat, hat man auch gesehen
158 ja auf was vielleicht man selber noch einen Fokus legen kann, aber jetzt das wichtigste ist
159 dann wenn man sich selber dann damit auseinander setzt. Aber ich hab halt a ziemliches
160 Glück gehabt, weil er so ein erfahrener Lehrer war, er hat auch schon viel Studenten ge-
161 habt und dann hat er gesagt, ja ich hab schon Studenten gehabt, die haben das gemacht, auf
162 das müsst ihr Aufpassen. Er hat auch viel mit Erfahrung Tipps gegeben. Also vor der Stunde
163 und auch viel nach der Stunde. #00:12:54-1#

164 Interviewerin: *Ok, ja super. Sehr gut. Konntest du an der Universität erworbenes Wissen im*
 165 *FAP auch anwenden? #00:13:07-4#*

166 Befragte: Ahm, also Inhaltlich a bisschen was, da habe ich Glück gehabt, da habe ich zu Kin-
 167 dern und Jugendlichen eine Vorlesung gemacht und da habe ich einiges übernehmen kön-
 168 nen und sonst auch vom didaktischen her, die ganzen Sozialformen, also wir haben uns
 169 echt ausgetobt mit Sozialformen, mit zum Beispiel der Uno-Methode, wo man die Unokar-
 170 ten austeilt und dann gehen alle roten zusammen in Gruppenarbeit, dann gehen alle 1er zu-
 171 sammen und so, dass man da halt da alles ausprobieren kann und da habe ich schon ge-
 172 schaut, dass ich wirklich unterschiedliche Sachen mache und ja ich glaube es ist gut, wenn
 173 man ein großes Repertoire hat an (unverständlich) Fachdidaktiken immer wieder nachblät-
 174 tert, ja das kann ich noch irgendwo einbringen und so, also es war schon hilfreich, was
 175 man alles. Also vor allem die Fachdidaktikseminare aus dem zweiten Abschnitt, haben da
 176 sehr geholfen. Also nicht so aus dem ersten Abschnitt wo du nur gelernt hast irgendwelche
 177 Theorien dahinter, sondern wirklich so Praxisbeispiele hat man dann schon schön umwan-
 178 deln können. #00:14:09-3#

179 Interviewerin: *Hat die Praxis auch so jetzt dazu beitragen können, dass sie Neues für dich*
 180 *geöffnet hat? #00:14:19-0#*

181 Befragte: Ja, der Lehrer hat mir stark empfohlen, die Daz Zusatzausbildung zu machen.
 182 #00:14:29-5#

183 Interviewerin: *Darf ich kurz fragen, was ist Daz? #00:14:29-5#*

184 Befragte: Deutsch als Zweitsprache. #00:14:29-5#

185 Interviewerin: *Ah, ok. #00:14:31-0#*

186 Befragte: Also, weil er unterrichtet halt die Deutsch als Zweitsprache Gruppen, für die zweite
 187 Schulstufe, die dann auch eine Stunde unterrichtet haben und weil das so, wie soll ich jetzt
 188 sagen, einen großen Fokus drauf legen, hab ich mir gedacht mache ich die Zusatzausbil-
 189 dung auch, weil das ist dann wie ein Freifach in vielen Schulen, also oft einfach eine zu-
 190 sätzliche Deutschunterricht, wo man Texte schreibt und ein paar wichtige Satztypen durch-
 191 spricht und in anderen Schultypen ist es halt dann wirklich wo du von Grund auf Deutsch
 192 lernen musst, dann macht man das auch. Das ist halt eine Herausforderung und die daugt
 193 mir halt recht. Ja, das will ich auf jeden Fall machen und ja wieder halt eine neue Schule
 194 kennengelernt, weil das war ein öffentliches Gymnasium und aber trotzdem mit einem ho-
 195 hen Niveau und es war halt auch was schönes. (Lachen) #00:15:19-3#

196 Interviewerin: *Sehr gut. Konnten auch aktuelle Erkenntnisse aus der Universität hineingetra-*
 197 *gen werden? #00:15:30-8#*

198 Befragte: In wie weit? #00:15:32-4#

199 Interviewerin: *Fachlich oder Pädagogisch so aktuelle Studienerkenntnisse oder irgendetwas*
200 .. #00:15:40-7#

201 Befragte: Ja ich weiß nicht wie aktuell das ist was man in den Vorlesungen so hört, aber eh
202 das mit dem der Lehrer ist Mentor nicht der der mit dem Trichter das Wissen eintrichtert
203 und so und das hab ich schon extrem probiert umzusetzen mit viel Textarbeit von den
204 Schülern, also die haben wirklich viel selber erarbeitet und dann auch so Expertenrunden
205 gemacht und dass ich nicht vorne stehe und ihnen die Geschichte von irgend etwas erkläre,
206 sondern dass sie das selbst erarbeiten und selber dann auch herausfiltern, das ist das wich-
207 tigste, zum Beispiel bei den Comics haben sie dann drei Stationen heraus arbeiten müssen,
208 wie sich die Comics entwickelt haben. Und die andere Gruppe, der Textaufbau vom Comic
209 halt und das haben sie sich gegenseitig erklärt und da hab ich mir gedacht, das funktioniert
210 besser als wenn ich dann da steh und sag ja von Anfang an kommt da und dann war dass,
211 weil das merken sie sich sowieso nicht und das hab ich halt extrem probiert immer wieder
212 rein zu bringen, dass ich nicht vorne stehe und alles selber erklären muss oder so. Also das
213 ist aktuellste was mir einfällt. #00:16:42-4#

214 Interviewerin: *Ahm. Hat etwas, das du an der Universität gelernt hast dann plötzlich einen*
215 *praktischen Bezug bekommen?* #00:16:53-5#

216 Befragte: Ahm, ja also sicher die Sozialformen, das weil man hat sich immer gedacht, es ist
217 eh klar man macht Einzelarbeit, man macht Gruppenarbeit und so, aber wie viele unter-
218 schiedliche Gruppenarbeiten und so es gibt, dass man das dann auch wirklich umsetzen
219 muss fast, dass man nicht immer sagt gehts in 4er Gruppen zusammen und machts das,
220 sondern wirklich die unterschiedlichen Sachen, das hat mir schon geholfen. Das hat mich
221 wirklich gewundert (Lachen), dass das wirklich nicht nur so Theorie ist was da erzählt
222 wird. Und auch das ein bisschen mit Deutsch als Zweitsprache mit dem ahm, wo sich
223 Schüler wirklich schwer tun, das haben wir jetzt auch in einem Seminar gemacht und das
224 hab ich auch gemerkt, die tun sich da auch wirklich sehr schwer und wenn man das ein
225 bisschen fördert ist es schon leichter, dass man immer alles aufschreibt, mit ahm jeder
226 schreibt seine Erlebniserzählung und die Schüler sagen jaja und dann sagt man ja Einlei-
227 tung Hauptteil Schluss und der Hauptteil hat einen Höhepunkt, wenn man das an die Tafel
228 schreibt, da werden die Geschichten gleich viel besser. Die Kleinigkeiten die man halt so
229 als Student nicht so gleich weiß oder so, sondern wenn das ein Professor einfach mal er-
230 wähnt, dass das gleich viel bringt. #00:17:57-8#

231 Interviewerin: *Super. Sehr gut.* #00:18:02-9#

1 **Interview 3 nach dem FAP mit einer Studentin aus dem Fach Deutsch**

2 *Interviewerin: Gut. Wie war dein erstes Fachpraktikum? #00:00:06-6#*

3 Befragte: Ahn, ja sehr cool. Also gesamt gesehen würde ich es echt als tolle Erfahrung be-
4 zeichnen. Ich habe eine Betreuungslehrerin gehabt, die sehr engagiert war und die nicht
5 nur das Fachliche mit uns gemacht hat, sondern die ganze Schule gezeigt hat und erklärt
6 wie die ganze Schulstruktur ist und dies und das und ganz viel so Anekdoten was nicht al-
7 les passieren kann und hat uns ganz viele Tipps gegeben über die rechtliche Situation von
8 Lehrerinnen und Lehrern was man im Studium eigentlich überhaupt nicht behandelt oder
9 wenn dann nur so am Rande anspricht. Und ja die war einfach sehr sehr Lebensnah mit
10 diesem Fachpraktikum, die hat halt uns in alle Klassen mitgenommen, die hat uns alles er-
11 klärt und gezeigt und es war super. Also im großen und Ganzen, das wünsche ich mir für
12 das zweite Fachpraktikum auch, dass ich so einen Betreuungslehrer erwische. #00:01:03-
13 3#

14 *Interviewerin: Welche Lernerfahrungen hast du durch die Hospitationen gemacht und auch*
15 *durch deine gehaltenen Stunden vielleicht kannst du das so ein bisschen aufsplitten Hospi-*
16 *tation und dann die eigenen Stunden. #00:01:15-0#*

17 Befragte: Mhm. Ja in der Hospitation war vorwiegend unser Schwerpunkt einfach die Interak-
18 tion zwischen Lehrerin und und Schüler, gar nicht so das Fachliche jetzt oder der Aufbau
19 der Stunde. Ahm dementsprechend haben wir dann auch ziemlich viel gelernt, was sind die
20 verschiedenen Möglichkeiten, wie bekommt man die Klasse in den Griff wenn es relativ
21 laut wird, wie kann man dann reagieren, dass man zum Beispiel für den Deutschunterricht
22 einen heißen Tip, wenn man etwas liest, dann wird es immer ruhiger, wenn alle ruhig le-
23 sen. Da kann auch keiner reden, weil sich jeder konzentrieren muss. Einfach diese Interak-
24 tionsschwerpunkte ein bisschen ausgeforscht, wie man mit der Klasse umgehen kann, wel-
25 che Methoden man dann anwenden kann, also das war ein ziemlich großer Punkt wo ich
26 sagen muss da habe ich was gelernt. Und dementsprechend habe ich das dann auch ver-
27 sucht in meinen Stunden umzusetzen, also mit diesen mit diesen Interaktionen, dass man
28 eben auch höflich und respektvoll mit den Schülern umgeht und dass man aber trotzdem so
29 seinen Standpunkt in der Klasse vertritt, dass man sich nicht unterkriegen lässt, von Lärm
30 oder so, sondern dass man einfach als Persönlichkeit da steht und das dann irgendwie aus-
31 strahlt, dass man jetzt da die Zügel in der Hand hat, wenn man das so bildlich ausdrücken
32 will. Und das ist teilweise schwer sag ich mal gerade für Kolleginnen, die ein bisschen
33 vielleicht eine leisere Stimme haben, oder sich damit nicht so durchsetzen können. (La-
34 chen) Ich bin nach jeder Stunde gelobt worden, sie haben eine sehr senore Stimme, dann

35 hab ich mir eh gedacht, ok. Ich rede einfach laut, das scheint gut zu sein. (Lachen) Aber ja,
36 also ich habe das schon versucht ein bisschen umzusetzen, dass ich einfach in der Interak-
37 tion mit den Schülern das so ein bisschen an die Betreuungslehrerin anlehne, dass ich ein-
38 fach schaue, dass da nichts aus dem Ruder läuft. Weil bei meiner Kollegin, wir waren zu
39 zweit da im FAP, ist es auch teilweise sehr laut geworden, weil sie halt ein bisschen noch
40 freundschaftlicheren Umgang gehabt hat mit den Kindern, dann haben sie sich gedacht
41 mhm, die lässt uns alles durchgehen. Da hat man dann so richtig gemerkt, wie in der letz-
42 ten Reihe dann der Gesprächssturm fast entstanden ist. #00:03:18-4#

43 *Interviewerin: Und bei deinen Selbst gehaltenen Stunden, was hast du da für Lernerfahrun-*
44 *gen, die du mitnehmen kannst? #00:03:24-6#*

45 Befragte: Ja bei meinen selbst gehaltenen Stunden, hab ich größtenteils gelernt, dass nicht
46 alles immer nach Plan laufen kann. Auch wenn man jetzt die Kontrolle behält in der Klas-
47 se, es können immer unvorhergesehene Dinge passieren, so wie der Beamer funktioniert
48 nicht, oder das Kastl für den Computer ist nicht aufgesperrt, oder die Betreuungslehrerin
49 ist gerade etwas kopieren gegangen, oder es gibt zu wenig Kopien, oder der Plan haut nicht
50 hin, weil dies und das nicht funktioniert, oder weil die Hälfte der Schüler nicht da ist, dann
51 stehst da mit deinem Stadtionenbetrieb. Hm, wie mach ich das jetzt. Also man muss sehr
52 flexibel sein und sich auf alles einstellen können. Man muss immer einen Plan B haben,
53 das ist einfach die wichtigste Erkenntnis. Ja, also man muss einfach irgendwie davon aus-
54 gehen, dass unvorhergesehenes passieren kann und dann muss man sich auch darauf ein-
55 stellen können. Weil wenn man nur seinen fixen Plan fährt, ich mein, das ist dann viel-
56 leicht auch einfacher wenn man schon in der Routine ein bisschen drinnen ist, wenn man
57 weiß was kommt danach was kommt davor von den Stunden. In einer einzelnen Stunde,
58 wenn man in einer neuen Klasse steht, muss man sich sicher sein, dass es klappt und am
59 besten einen Plan B noch dazu haben, weil das ist ja. #00:04:38-0#

60 *Interviewerin: Und wie war das dann bei der Reflexion, jetzt bei den Hospitationen bei der*
61 *Reflexion, wie ist die verlaufen? #00:04:47-0#*

62 Befragte: Die Nachbesprechung jetzt, oder? #00:04:49-7#

63 *Interviewerin: mhm #00:04:51-5#*

64 Befragte: Ja wir haben der Lehrerin eben Rückmeldung gegeben, ahm inwiefern wir jetzt die
65 Stunde in welche Aspekte bewerten würden und da wir eben diesen Schwerpunkt auf die
66 Interaktion gehabt haben, haben wir ja eigentlich (Lachen) eher rückgemeldet wie wir den
67 Umgang mit der Klasse bei ihr erlebt haben. So sie hat teilweise haben wir auch ein biss-
68 chen Kritik geäußert, weil sie doch eher laut geworden ist, weil jemand eine Kleinigkeit

gemacht hat, dann muss man natürlich auch die Vorgeschichte kennen, dass der Schüler schon ziemliche Auffällige Sachen geliefert hat, das ganze Jahr und dass man dann schon ein bisschen strikter ran gehen muss, damit das nicht wieder aus dem Ruder läuft, weil ja doch... weiß ich nicht. Aber im allgemeinen, hat sie gesagt sie ist dankbar für jede Kritik, weil als Lehrer ist man oft Einzelkämpfer und sie freut sich immer wenn sie ein bisschen Rückmeldung bekommt. Und sie hat das auch immer gut aufgenommen. Wir haben das ja eigentlich immer so im Dialog einfach nachbesprochen, wir haben angefangen ich und meine Kollegin unser Feedback zu geben, wie wir die Stunde gefunden haben und die Schwerpunkte und dann hat sie halt geantwortet darauf inwiefern sie das geplant gehabt hat oder inwiefern es ihr dann nicht gut gegangen, oder schon gut gegangen ist, das war immer so im Dialog, das war sehr angenehm. #00:06:06-2#

Interviewerin: Und hat sie das dann auch ahm wissenschaftlich begründet oder hinterlegt?
#00:06:11-6#

Befragte: Ahm, sie hat uns verschiedene Theorien auch genannt, ich könnte es jetzt nicht alles wiedergeben, aber ich hab es mir aufgeschrieben auf meinem Block, aber den hab ich jetzt nicht dabei. Sie hat auch begründet inwiefern man als Person so vorgehen sollte, dass man das ähm irgendwie wieder rechtfertigen kann, dass oder dass man einfach was bestimmtes erreichen kann, sie ist da schon sehr ahm sag ich mal angeleitet und jetzt nicht irgendwie so wild, irgendwas machen, also sie weiß schon was sie tut, sie macht das schon kompetent, aber sie ist natürlich auch nur ein Mensch und einmal ist sie wirklich zornig geworden, weil wer zum 5. Mal die Hausübung vergessen hat, da hat sie leider das voll durchbrechen lassen, dass sie grade so enttäuscht ist irgendwie und das haben wir ihr eh gesagt, ja ob das jetzt so klug ist, glaub ich nicht, wenn man die Emotionen so direkt an den Schülern auslässt, dann hat sie sich eh entschuldigt. Das macht mich einfach so fertig und sie ist halt auch nur ein Mensch, aber im großen und Ganzen hält sie sich da schon an pädagogische .. sie hat uns da auch eine Theorie irgendwie genannt (kurze Pause) Ah, ich weiß sie nicht mehr. #00:07:20-5#

Interviewerin: Macht nichts. Ahm. Und hat sie auch durch ihre Erfahrung begründet oder nur durch Theorien. #00:07:31-7#

Befragte: Nein, vor allem durch Erfahrungen, also sie hat uns schon einige Theorien genannt, aber auf Basis dieser Theorien hat sie dann eher ihre Erfahrungen erzählt, also es ist schon.. Sie unterrichtet schon seit 30 Jahren sowas und sie hat natürlich schon Einiges erlebt und sie ist auch ständig dabei sich weiter zu bilden und so. Im Nachhinein würde ich sie jeweils als sehr engagierte Lehrerin beschreiben, die das nicht wie vor 30 Jahren ir-

103 gendwo stehen geblieben ist mit ihrer Ausbildung, die sich ständig weiterbildet. #00:08:04-
104 4#

105 *Interviewerin: Und wie war das ahm wie war das jetzt bei deinen selbst gehaltenen Stunden?*
106 *Hat sie da, oder wie war da die Reflexion? #00:08:13-8#*

107 Befragte: Ahn, sie ist in der Nachbesprechung auch mit Feedback angefangen, also erst hat
108 meine Kollegin mir gesagt, was sie von der Stunde gehalten hat und von ahm, da war dann
109 der Fokus mehr so ein bisschen auf dem Stundenaufbau, ahm und wie das dann funktio-
110 niert hat und ah also die Kollegin an die Betreuungslehrerin und dann hab ich halt selbst
111 wieder darauf reagiert, was sie jetzt gesagt haben und ahm. Aber ich habe dann auch er-
112 klärt ich warum diese und jene Maßnahme dann gesetzt worden ist und so und das war
113 #00:08:48-6#

114 *Interviewerin: von dir ausgehend? #00:08:48-6#*

115 Befragte: Mhm. Also das war immer ein Dialog, das hat ganz gut funktioniert, dass jeder ein-
116 fach was dazu sagt und nicht nur die Betreuungslehrerin. Sie hat eigentlich gleich versucht,
117 so na fangen sie an zur Kollegin und alles was sie dann irgendwie nicht erwähnt hat, hat
118 dann die Betreuungslehrerin noch dazugesagt und ja. Im Allgemeinen kann man sagen,
119 dass die Stunden immer recht gut angekommen sind. Also ich hab sie eh vorher gemein-
120 sam besprochen, welchen Stoff man jetzt machen könnte und welche Themen da wichtig
121 wären und ähm die Umsetzung, haben wir dann immer ahm nur absegnen lassen von ihr,
122 bevor wir wirklich die Stunde dann gehalten haben, damit das dann auch in das Konzept
123 passt und insofern hat ihr immer alles recht gefallen, außer kleine Änderungsvorschläge ist
124 da nie irgendwie negatives Feedback gekommen. Also die gehaltenen Stunden haben
125 schon ihr zugesagt. #00:09:39-4#

126 *Interviewerin: Und ahm, hat sie da eben auch wieder wissenschaftlich begründet oder aus*
127 *Erfahrung begründet, oder weniger. #00:09:50-7#*

128 Befragte: Nein, doch also sie hat zum Beispiel zu Stundenanfängen und zu Stundenende also
129 immer so mit diesen Formalen einfach von einer Stunde das man beim Einstieg so ein
130 bisschen die Schüler packen sollte, damit die Aufmerksamkeit da ist und lauter so kleine
131 Tipps einfach und jetzt nicht groß mit wissenschaftlichen Theorien, aber einfach so aus der
132 Erfahrung heraus, dass man einfach weiß, ok ja das kann man durchaus jetzt als als (unver-
133 ständlich) einfach ansehen, weil man einen Stundeneinstieg einfach man teilt ein Arbeits-
134 blatt aus und lässt die Schüler das ausfüllen, ist natürlich eher langweilig und wenn man
135 vielleicht mit einem Spiel irgendwie startet, oder so was startet, oder wir habend bei Gru-
136 selgeschichte so gemacht, dass wir den Raum abgedunkelt haben und dann ein ein Regen-

137 geräusch aufgedreht und dann hat jeder nur mal die Augen zu gemacht und gehorcht und
138 sich auf alle Sinne außer dem Sehsinn konzentriert, dass man ein bisschen gruselige Stim-
139 mung beschreiben lernt und so und das war auch äh ihre Idee und die hab ich dann auch
140 eingebaut in meine Stunde, dass man einfach also zum Beispiel eben diese Stundeneinstie-
141 ge ähm irgendwie spannend gestalten sollte, oder irgendwie fesselnd und ähm also persön-
142 liche Erfahrungen einfach rein gebracht, bei den Stunden und dass man (Lachen) Gruppen-
143 arbeiten erst fertig erklären soll, bevor man die Schüler Gruppen bilden lässt. (Lachen) Das
144 ist auch ein wichtiger Punkt. Sonst bricht sofort Chaos aus, weil jeder mit seinen Freunden
145 in der Gruppe sein will. Ja. #00:11:27-3#

146 *Interviewerin: Was hast du noch gelernt durch die Reflexionen dann im Nachhinein?*
147 *#00:11:35-0#*

148 Befragte: Ja die Reflexionen haben uns größtenteils darauf hingewiesen, dass der Stundenab-
149 lauf teilweise einfach so ein bisschen flexibler angegangen werden muss, wenn jetzt die
150 Hälfte noch nicht fertig ist, und man schaut auf den Zeitplan, oh Gott ich muss das noch
151 durch bringen, dann bricht man das ab und dann steht das irgendwie so halbfertig im Raum
152 und dann hat sie auch eben gemeint, ja lieber macht man etwas fertig und vergleicht das
153 noch gut, bevor man drei Sachen halb fertig macht in einer Stunde nur weil es der Plan
154 sagt. Dass man da flexibel sein muss, das ist in den Besprechungen dann oft gekommen,
155 weil wir da noch ein bisschen natürlich Panik haben, so oh Gott wir müssen die Stunde ir-
156 gendwie schaffen und ahm, ja und in den Reflexionen haben wir halt eben auch sehr viel
157 wie man die Stunde hätte noch gestalten können gelernt oder wie einfach die Interaktion
158 verbessert hätte werden können und dass sie auch einige Male (unverständlich)

159 hat, was jetzt nicht ganz gravierend ist, aber dass man gerade als Deutsch Lehrerin auf seine
160 Sprache achten muss, dass man nicht irgendwie zu Umgangssprachlich mit den Schülern
161 spricht und dass man irgendwie, ja dass man aufpasst einfach, was man wirklich sagt, weil
162 man kann so schnell irgendwie etwas ungewolltes sagen und ja dass der Umgang auch
163 stimmt, weil man ist nicht Freund der Schüler man ist der Lehrer und man muss da schon
164 ein bisschen Abstand halten und das ist uns teilweise noch ein bisschen schwer gefallen,
165 dass man irgendwie uns da auch Sprachliche Abgrenzungen, weil wir sind ja doch noch ein
166 bisschen jünger und da sagt man schon so Sachen: Ja, cool das funktioniert, oder so und
167 das ist ein bisschen hm. #00:13:14-2#

168 *Interviewerin: Gut. Und ähm wie oder was hast du da selbst reflektiert? #00:13:21-2#*

169 Befragte: Selbst reflektiert im Nachhinein, man weiß (unverständlich) meistens eh in dem
170 Moment in der Stunde, wo man was macht so: ei das hätte ich jetzt nicht machen sollen,

171 das hätte ich jetzt nicht sagen sollen oder hm das wäre jetzt besser gegangen. Im Nach-
172 hinein fängt man dann schon zum Nachdenken an, wenn man dann in jeder Reflexion hört,
173 ja sei ein bisschen flexibler oder mach das nicht ganz so strikt oder so. Dass man dann
174 schon reflektiert warum macht dich das eigentlich so strikt, oder man kommt auch drauf,
175 so ja die Stunden wo man immer nur so Larifari dahin getan hat, die haben mir in der
176 Schule auch schon nicht gefallen, dann merken sie auch, ok, ich muss ein bisschen gelöster
177 werden und man überdenkt einfach wo man auch öfters Kritik bekommt, man überdenkt
178 einfach ein bisschen seine generelle Stundenplanung und versucht ein bisschen mehr da-
179 rauf einzugehen, wo die eigenen Schwächen liegen. Und ja. (Lachen) Man lernt aber auch
180 wo die Stärken liegen, dass man sich zum Beispiel in einer Klasse behaupten kann, dass
181 hab ich dann besser gekonnt, als meine Kollegin, weil die Kollegin das ein bisschen flexib-
182 ler gestaltet die Stunden. Also man reflektiert einfach die eigenen Stärken und Schwächen
183 gerade beim Unterrichten eben und es ist insofern ganz hilfreich, weil für zukünftige Stun-
184 den braucht man das sicher auch noch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen.
185 Und von daher kann ich echt sagen, das hat sich schon gelohnt die Kritik sich anzuhören.
186 #00:14:41-8#

187 *Interviewerin: Mhm. Und hast du jetzt auch bei den Hospitationen, inwieweit oder wie oder*
188 *was hast du dann selbst noch mal reflektiert? #00:14:56-0#*

189 Befragte: Das geht in eine ähnliche Richtung, weil man sich einfach nochmal überlegt, wie
190 hätte ich die Situation gelöst, hätte ich das genau so gemacht oder hätte ich da irgendwie
191 anders reagiert und man überlegt eben, wie man äh durch Stunden geben könnte, die dann
192 die eigenen sind. Das ist auch so in die Richtung gegangen, wäre ich jetzt genau so ausge-
193 guckt wegen dieser fünften vergessenen Hausübung, oder hätte ich da irgendwie ruhiger
194 reagiert. Man kann es halt auch wegen der fehlenden Vorgeschichte schwer sagen, aber
195 man reflektiert natürlich, ist das schon der richtige Umgang mit Schülern, wenn man da so
196 viele Gefühle zulässt. Aber man kann ja auch nicht so emotionslos da vorne stehen. Also
197 man frag sich so in die Richtung, wie man die Situation selbst gelöst hätte und so ca.
198 #00:15:41-0#

199 *Interviewerin: Ahn, konntest du auch an der Universität erworbenes Wissen im FAP anwen-*
200 *den? #00:15:48-1#*

201 Befragte: (Lachen) Ja, ja. Ahm, generell in fachlicher Hinsicht, sowieso, weil viele Methoden
202 immer in der Fachdidaktik Deutsch (unverständlich) die einfach Mal ausprobieren können,
203 war auch schön. Weil vorher hab ich nur eine halbe Stunde Mal unterrichtet und das ist
204 nichts im Vergleich zu 5 Stunden ganz alleine, also wir haben keine Teamteachingstunde

205 gemacht. Wo ich eh ganz froh bin, weil es ist eine gute Erfahrung, wenn man einfach allein
206 drin steht, weil das einfach viel näher an der Praxis dran ist. Und in pädagogischer Hinsicht
207 merkt natürlich auch generell dass man nicht, dass man eben diese Ebenenunterschied,
208 dass man sich als Student, man ist trotzdem angesprochen worden als Frau Professor,
209 hhhh, der erste Moment, wo dich jemand als Lehrerin bezeichnet, ohhhh Gott ich bin jetzt
210 eine Lehrerin, ich muss mich verhalten wie eine Lehrerin. Man muss diesen Abstand wahren
211 zu den Schülern, man muss respektvoll mit ihnen umgehen, dass man auch nicht irgendwie
212 sie unter Druck setzt oder irgendwie nicht passiv aggressiv Meldungen oder so,
213 dass man einfach auch den Klassenverband irgendwie nicht auseinander reißt und wir machen
214 jetzt die Gruppen, weil es uns so (unverständlich), sondern dass man einfach ein bisschen
215 auf, dass man auf dieser Ebene ein bisschen was anwenden kann einfach, da muss
216 man schon darauf achten und es ist halt, ja. (Lachen) Wenn ich auf der Uni nichts in die
217 Richtung gemacht hätte, wäre ich sowas von überfordert gewesen, aber so weiß man schon
218 ein bisschen, ok da hab ich schon einmal was darüber gehört, da habe ich schon einmal einen
219 Vortrag darüber gehabt, ok das macht man jetzt so, das mal mit einzubeziehen. Nein,
220 das also ich habe definitiv einiges anwenden können. #00:17:28-4#

221 *Interviewerin: Super, gut. Ahn, Hat auch, hat die Praxis auch dazu beigetragen, dass sie was*
222 *Neues für dich geöffnet hat? #00:17:37-0#*

223 Befragte: Ach, ja. Ähm, meinst du jetzt in dieser Methodenhinsicht? #00:17:44-7#

224 *Interviewerin: Pädagogisch und auch Fachlich. #00:17:47-1#*

225 Befragte: Ja ich weiß nicht, also pädagogisch sag ich wurde ich mir einfach ein bisschen die
226 Angst genommen. Ähm, also dass (unverständlich) vor mir einfach dann ein bisschen mehr
227 weiterzubilden, weil grad wo ich es bei meiner Kollegin gesehen hat, das ein bisschen alles
228 aus dem Ruder gelaufen ist, das man einfach so vielleicht ein paar mehr Maßnahmen um
229 mit den Jugendlichen klar zu kommen, dass ich mich ein bisschen reinlese in das was man
230 so machen kann und ahm, dass fachlich natürlich war ich einfach so überrascht wie viel
231 man im Deutschunterricht eigentlich unterbringen kann in den verschiedenen Aspekten
232 und ahm, das war echt überraschend, weil sie hat uns auch ganz viele Stunden eben gezeigt,
233 die Betreuungslehrerin und die hat eine ganze Stunde gemacht zu SMS und E-Mailsprache
234 und sowas und, die hat einfach Geheimsprachen gemacht im Deutschunterricht und so und das
235 war einfach so die schöne Stunde und dann sitzt man immer ganz überrascht da, wow mein Fach
236 kann irgendwie mehr als Rechtschreibung beibringen und das ist echt schlimm also, man kriegt
237 ganz viele neue Einblicke einfach, dass ist toll.
238 #00:18:53-0#

239 Interviewerin: *Sehr gut. Ahn, konnten auch aktuelle Erkenntnisse aus der Universität hinein-*
 240 *getragen werden? #00:18:59-0#*

241 Befragte: (Lachen) Naja, die fünf Stunden haben wir jetzt nichts brandaktuelles äh einfließen
 242 lassen, aber ahm gerade wenn man sich so Sachen anschaut, wie Rechtschreibung oder Le-
 243 sedidaktik, kann man da sicher die neuesten Erkenntnisse einbringen, aber ich hab mich
 244 jetzt ehrlich gesagt nicht vor die neuesten Wälzer gesetzt, die halt da raus gekommen sind
 245 in dem Fach. Einfach das was ich schon wusste möglichst lebensnah verpackt und das ir-
 246 gendwie versucht einzubringen. Ja. Ich denke man kann es schon versuchen, aber da muss
 247 man dahinter sein, also. #00:19:37-3#

248 Interviewerin: *und Pädagogisch? #00:19:40-3#*

249 Befragte: Ja pädagogisch gesehen ja glaub ich gibt es auch, also würde ich jetzt schon sagen,
 250 dass man sich da eben wenn man die neuesten Erkenntnisse sich durchlest, wozu ich jetzt
 251 keine Zeit hatte, mich da durchzuarbeiten, ahm dass man das auf jeden Fall beachten sollte,
 252 kann, wie auch immer. #00:19:59-2#

253 Interviewerin: *Hat etwas das du an der Universität gelernt hast plötzlich einen praktischen*
 254 *Bezug bekommen? #00:20:07-9#*

255 Befragte: Ja. (Lachen) #00:20:09-2#

256 Interviewerin: *Was zum Beispiel? #00:20:10-8#*

257 Befragte: Allein schon die ganzen didaktischen Sachen, wo man vorher immer nur die Theo-
 258 rie dazu hat und ähm auch die Lerntheorien oder sowas aus Pädagogik und so, dass man
 259 einfach merkt, wow das funktioniert, man kann das wirklich anwenden, das ist einfach so
 260 irgendwie ein Erfolgserlebnis. Weil man merkt ich bin nicht umsonst in diesem Kurs ge-
 261 sessen und ahm eben auch zeitlich, dass eben auch Lehren und Lernen in Theorie und Pra-
 262 xis macht. Und sehr viel Theorien die eben dort ah so gehört habe von wegen ähm wir ha-
 263 ben einmal dieses Kapitel gemacht zur Sprachsensibilität bei Aufgabenstellungen und
 264 wenn ma dann das auch beachtet in deser oder jener Stunde irgendwie das versucht ein
 265 bisschen einzubauen auf den Arbeitsblättern die ich dann erstellt habe, dass dann man
 266 merkt einfach so ok, wen ich das wirklich so schreibe, dass es einfach klare Formulierung-
 267 en sind, dass es kürzere Sätze sind mit eindeutigen Anweisungen, dass es Funktioniert da
 268 kommen nicht so viele Nachfragen, wie bei dem Arbeitsblatt was mir die Kollegin zum
 269 Beispiel gegeben hat, wo sich dann niemand auskennt, weil das zu merkwürdig verwurstel-
 270 te Sätze waren. Und ahm Sprachsensibilität sollte eigentlich etwas was man mehr beachten
 271 muss bei Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Trotzdem, das funktioniert so
 272 auch und dann war ich einfach so: Cool (Lachen) so einfach geht es und und und man kann

273 es schnell anwenden und das war einfach, also es hat viele so Momente gegeben, wo ich
274 mir gedacht habe: Wow, jetzt kann ich die Methode ausprobieren und uh das hat gut funk-
275 tioniert, freut mich. Also. Das ist einfach das FAP ist die wichtigste Erfahrung jetzt so Un-
276 terrichtstechnisch. Also generell, dass man einfach mehr Praxis hat, das ganze Studium ja
277 und wenn dann und so und falls und dann und dann ist es einfach so und jetzt machst du es
278 einfach und das hätte vielleicht schon früher kommen sollen im Studium. Nicht erst im
279 achten Semester. #00:22:18-9#

1

1 **Interview 4 nach dem FAP mit einer Studentin aus dem Fach Geschichte**

2 *Interviewerin: Also starten wir. Ahm. Jetzt geht es um die Erfahrungen die du gemacht hast.*

3 *Wie war dein erstes Fachpraktikum in Geschichte? Erzähl mir davon. #00:00:24-2#*

4 Befragte: Generell alle Stunden? Oder jetzt nur #00:00:27-6#

5 *Interviewerin: Nur mal so allgemein, was dir so einfällt als erstes. #00:00:31-6#*

6 Befragte: Also es hat mal damit angefangen, dass es sehr unorganisiert war, ich glaube ich
7 erwische immer die Typen. Es war das Problem, dass sich zwei Leute zu viel gemeldet ha-
8 ben bei diesem Fachbezogenem Praktikum, dann hat man eine dritte Betreuungslehrerin
9 gebraucht und die haben dann wir bekommen. Und die hat sich da nicht ganz auskannt,
10 aber es hat dann relativ schnell funktioniert und ahm was ich sagen kann, ich habe extrem
11 viele Erfahrungen gesammelt, auch in ganz kurzer Zeit obwohl es nur fünf Stunden waren,
12 aber durch diese zehn Hospitationsstunden welche wir beobachtet haben müssen, haben
13 wir einfach extrem viel mitbekommen, wie es in der Stunde abläuft, welche Probleme ent-
14 stehen könnten, auch die Medien und das Ganze, ist ähm ob der Laptop funktioniert oder
15 das Internet, oder wie das Schulbuch eingesetzt wird und durch die Hospitationsstunden
16 hat mir das extrem viel geholfen, dass ich überhaupt meine Unterrichtsstunden hab planen
17 können. Und dadurch, dass man dann auch die Klassen schon gekannt hat, war es natürlich
18 auch einfacher. Ja also im Großen und Ganzen war es (kurze Pause) recht positiv. Ja.
19 #00:01:28-9#

20 *Interviewerin: Sehr gut. Welche Lernerfahrungen hast du jetzt durch die Hospitationen ge-
21 macht? #00:01:36-7#*

22 Befragte: Ahm, durch die Hospitationen. (kurze Pause) Ahm, was ich zum Beispiel gelernt
23 habe ist jetzt eine Wiederholungsmethode. Ahm, die hat die Betreuungslehrerin immer in
24 jeder Stunde in jeder Klasse gemacht, die möchte ich unbedingt in meinen Unterricht auch
25 einbauen. Soll ich die kurz erklären wie die ist? #00:01:58-6#

26 *Interviewerin: Bitte gerne. #00:01:58-6#*

27 Befragte: *Erklärt Methode.* Was war da dann noch. Ich habe bei den Hospitationsstunden ha-
 28 be ich eine Prüfungssituation erlebt, die meiner Meinung nach in die Hose gegangen ist,
 29 weil der Lehrer, das war ein bisschen ein komischer, und dann hat die Schülerin angefan-
 30 gen zu weinen. Ja. Ahm, was habe ich noch gelernt. (kurze Pause) Ahm, ja dass eben in
 31 Klassen, wo es zum Beispiel ziemlich unruhig ist und wo schnell Unruhen entstehen, dass
 32 es ganz wichtig ist, dass man einen schnellen Methodenwechsel macht, also dass man da
 33 nicht lange überlegt, was kommt da als nächstes, sondern dass wirklich eines nach dem
 34 andern zack zack zack gemacht wird. Ja. #00:02:51-0#

35 Interviewerin: *Und wie ist die Reflexion bei den Hospitationen verlaufen? Also wie habt ihr*
 36 *da reflektiert?* #00:03:02-1#

37 Befragte: Das hat es bei uns eigentlich fast gar nicht gegeben, also wir haben uns kein einzi-
 38 ges Mal nach einer Hospitationsstunde mit der Betreuungslehrerin zusammen gesetzt. Es
 39 war das einzige was immer ist, wir sind nach der Klasse raus, ich hab aber auch gar nicht
 40 gewusst, dass es so etwas geben soll so eine Reflexion nach den Hospitationsstunden. Wir
 41 sind dann bei der Klasse noch raus, weil sie hat immer danach gleich eine Stunde gehabt,
 42 oder hat Gangaufsicht gehabt, dann hat sie immer nur gesagt warum sie das jetzt so und so
 43 gemacht hat. Oder wir sollen sie jetzt nicht negativ kritisieren bei diesem FAP Bericht,
 44 weil sie arbeitet fast nichts mit Power Point oder so, sondern alles nur mit Folien, wirklich
 45 mit Handschreiben und so. Und sie hat uns gebeten, wir sollen sie nicht kritisieren, weil sie
 46 mit der Technik nicht so gut ist. Aber so richtige Reflexionen hat es gar nicht gegeben.
 47 #00:03:44-2#

48 Interviewerin: *Und was hat sie jetzt dann auch gesagt, zum Beispiel weil du hast ja gerade*
 49 *gesagt, dass sie halt dann sagt warum sie was gemacht hat. Hat sie die Methoden begrün-*
 50 *det, oder hat sie ihre Interpretationen begründet, oder?* #00:03:58-6#

51 Befragte: Nein, nein es hat eigentlich gar nichts gegeben, es war. Nein sie hat uns eigentlich
 52 nie richtig erklärt warum sie das und das gemacht hat. Das hat es nicht gegeben bei uns.
 53 #00:04:08-6#

54 Interviewerin: *Ok.* #00:04:11-5#

55 Befragte: Ja wir haben uns eigentlich selber ein Bild gemacht, wie sie agiert. Und das wars.
 56 (Lachen) #00:04:16-0#

57 Interviewerin: *Ok. Ahm. Was hast du speziell durch diese Reflexionen gelernt? (Lachen)*
 58 *#00:04:24-1#*

59 Befragte: Nichts. Nein, durch die Reflexion habe ich wirklich nichts gelernt. Wie ich es schon
 60 gesagt habe, bei uns hat es fast keine gegeben. #00:04:30-5#

61 Interviewerin: *Ahm. Hast du dann selbst reflektiert, oder habt ihr untereinander irgendwie*
62 *darüber gesprochen?* #00:04:39-1#

63 Befragte: Mhm. mit meinem Kollegen, mit dem hab ich dann schon ein paar mal im Nach-
64 hinein gesprochen und ahm haben dann. Ich kann mich jetzt an die Situation nicht mehr er-
65 innern, aber es war ein paar Mal so, dass wir gesagt haben, das hätten wir anders gemacht,
66 aber ich weiß jetzt leider nicht mehr genau was das genau war. Mh, was war das? (kurze
67 Pause) #00:05:01-6#

68 Interviewerin: *Vielleicht fällt es dir ja im Laufe ein. Dann kannst du es jederzeit sagen. Wel-*
69 *che also jetzt noch einmal nachgefragt. Welche Rolle hat die Praxisbetreuerin bei den Re-*
70 *flexionen gespielt?* #00:05:15-1#

71 Befragte: Ich weiß nicht, mir ist es ab und zu vorgekommen, wenn wir eben kurz danach noch
72 gesprochen haben, da ist sie mir eher so vorgekommen, ahm dass sie sich jetzt rechtferti-
73 gen muss für das was sie eigentlich gemacht hat. Also das hätte ja nicht sein müssen, weil
74 wir lernen von ihr und sie muss sich ja nicht rechtfertigen. Wir sind ja keine Experten oder
75 sonst irgend etwas. Ahm, was mir aber aufgefallen ist, ähm, dass ich habe einmal bei einer
76 Hospitationsstunde so ein Kommunikationsmodell erstellt, ahm ich weiß nicht, kennst du
77 das? Da zeichne ich die Tischordnung ein und zeichne ein wo die Lehrerin aus welcher Po-
78 sition zu welchem Schüler spricht. Und sie hat während der Stunde hat sie mitbekommen
79 dass ich eben so ein Kommunikationsmodell mache und da hab ich dann mitbekommen,
80 dass sie dann schon sehr probiert durch die ganze Klasse zu gehen und überall zu sein. Das
81 hab ich mitbekommen, aber da hat sie im Nachhinein eigentlich auch nichts dazu gesagt.
82 #00:06:06-2#

83 Interviewerin: *Was ist dann zu den anderen Stunden, die sie gemacht hat vorher, oder ist dir*
84 *das* #00:06:12-6#

85 Befragte: Nein, ich habe es eigentlich gemacht, weil ich selbst schauen wollte, weil einmal
86 finde ich sollte man so etwas schon machen und ahm ja es ist mir hat sonst in den Klassen
87 war sie eher so, dass sie den Hauptgang von der Klasse immer gewählt hat und eben vorne
88 und bei der Klasse habe ich es bewusst deswegen gemacht, weil diese Klasse, das war eine
89 dritte Klasse und da sind zwei Autisten und ein Autist sitzt genau vor dem Lehrertisch und
90 dann sind da immer so die Reihen und sie hat eigentlich immer die Arbeitsanweisungen
91 hinter dem einen Tisch gemacht, so dass die zwei Schüler immer mit dem Rücken zu ihr
92 eigentlich waren, also jetzt habe ich das da mitbekommen, deswegen wollte ich halt da so
93 etwas machen. Aber ja. #00:06:49-7#

94 Interviewerin: Gut. Ahm. Ich stelle sie jetzt einfach noch die Frage. Wurde die pädagogische
 95 Intervention von der Praxislehrperson wissenschaftlich begründet? #00:07:03-5#

96 Befragte: Nein. Nein, das einzige was sie eben auch gesagt hat ist, das hat sie bei uns bei der
 97 Reflexion nach den Unterrichtseinheiten gesagt, aber auch nicht bei der Hospitationsstun-
 98 de. Dass in der einen dritten Klasse wo eben die zwei Autisten drin sind, ein rascher Me-
 99 thodenwechsel wichtig ist. Ahm, sonst hat sie eigentlich, sie hat eben dann noch gesagt,
 100 weil sonst Unruhe entsteht und ja sonst hat sie da eigentlich nichts gesagt. #00:07:29-5#

101 Interviewerin: Ok. Mhm. Gut. Ahm. Welche Lernerfahrungen hast du jetzt in deinen selbst
 102 gehalten Stunden gemacht? #00:07:40-3#

103 Befragte: Jetzt nur was ich so persönlich gelernt habe? #00:07:43-3#

104 Interviewerin: Was du gelernt hast aus denen selbst gehaltenen Stunden? #00:07:46-6#

105 Befragte: Also was ich auf jeden Fall gelernt habe ist, dass ich also ich muss lernen dass ich
 106 mich besser Ausdrücke bei Schülern, dass ich Arbeitsanweisungen nicht drei Mal oder vier
 107 Mal erklärt werden müssen, sondern das muss beim ersten Mal sitzen. Da war aber teilwei-
 108 se von mir die Formulierung vielleicht in der dritten Klasse vielleicht ein bisschen zu hoch
 109 gegriffen oder zu undeutlich. Ahm und was ich noch gemerkt habe ist, bei den Lehreinhei-
 110 ten, dass ich eigentlich relativ gut schon auf Schüler zugehen kann. Also ich habe damit
 111 kein Problem jetzt wenn ich sehe dass da in der Klasse eine Unruhe ist, dass ich da jetzt
 112 hin gehe und wirklich meine Lehrerinnenrolle spielen lasse und sag hey jetzt ist Schluss.
 113 Ahm, ja und was ich noch gelernt habe ist, dass eben man in der Klasse also in der einen
 114 Stunde nicht zu viel einplanen sollte, weil gewisse Methoden brauchen einfach viel mehr
 115 Zeit, wie Gruppenarbeiten, oder irgend einen Text selbständig lesen und unterstreichen.
 116 Und dass eben auch Schüler dabei sind, dass man auf die Rücksicht nehmen sollte, die
 117 eben auch viel langsamer sind. Und es gibt meistens irgend einen Grund warum ein Schü-
 118 ler dann zum Beispiel nicht mitmacht oder nicht mitschreiben will. Ja. #00:08:54-4#

119 Interviewerin: Ahm, wie ist die Reflexion dieser Stunden verlaufen? #00:09:01-0#

120 Befragte: Ahm, von den fünf Stunden haben wir uns insgesamt drei Mal zusammengesetzt
 121 nach einer Stunde, bei der ersten, nach der ersten Unterrichtseinheit hat sie nur gesagt: Ja
 122 die Stunde hat ihr gefallen, hat alles gepasst. Und sonst hat sie nichts gesagt. Bei der zwei-
 123 ten Unterrichtseinheit haben wir uns zusammengesetzt, aber nur fünf Minuten, aber eben
 124 wegen diesem schnellen Methodenwechsel und dass die Wiederholungsrunde die was wir
 125 eben am Anfang von der Stunde gemacht haben, die war ein bisschen chaotisch, weil wir
 126 wollten halt nicht, dass immer der erste selbe Schüler anfängt, sondern dass man mal mit-
 127 tendrin hängt, sondern dass man mal mittendrin jemanden nimmt dass auch der die Mög-

lichkeit hat irgend etwas zu sagen, was die Anderen nicht mehr sagen können. Und ja, da hat sie sonst nichts gesagt. Dann waren noch in der siebenten Klasse ähm, da haben wir eigentlich über uns nicht gesprochen, sondern hauptsächlich über einen Schüler, ahm der fast kein Deutsch spricht und der nicht beurteilt wird und so. Dann die vierte Stunde, da haben wir gar nicht, aja, bei der vierten Stunde haben wir auch noch was besprochen, aber nie direkt auf uns. Ahm, da war es nur bei der vierten Stunde, die haben wir zusammen gehalten auch in der siebenten Klasse und da haben wir am Anfang gehabt, dass wir so ein kurzes Video zur Einführung zeigen wollten, so fünf Minuten. Und das hat nicht funktioniert und da haben wir dann bei der Nachbesprechung gesagt, es wär halt gut, wenn jemand anfängt zu unterrichten, dass er immer einen Plan B bereit hat. Und bei der fünften Unterrichtseinheit hat sie nur gemeint, dass vorher hab ich die immer alleine gehalten, dazu meinte sie ich wirke sehr seriös mittlerweile schon und dass sie merkt, dass ich gut auf die Schüler zugehen kann und da hat es auch ein kleines Problem mit den Medien gegeben, aber dafür hab ich nichts gekonnt, da hat sie auch gesagt Plan B wäre da geeignet gewesen. Da habe ich selbst gewusst, ok wenn das Video nicht geht, dann ist die ganze Stunde kaputt, weil auf dieses Video war die ganze Stunde aufgebaut. Ja. Das wars eigentlich. #00:10:56-8#

Interviewerin: Ok. Ja. Was hast du durch diese Reflexion gelernt? #00:11:10-5#

Befragte: Ja, also das mit dem Plan B unbedingt, also ich weiß jetzt auch wenn ich einmal eine Stunde plane einfach nur wo ich noch studiere, dass ich dann sicher einen Plan B brauche. Ahm, was habe ich noch gelernt? Sonst eigentlich nichts, sie hat eigentlich nie was (kurze Pause) nicht wirklich was gesagt. #00:11:41-6#

Interviewerin: Dann kann ich gleich die nächste Frage stellen. Welche Rolle hat die Praxisbetreuerin dabei gespielt? #00:11:45-3#

Befragte: Sie hat gesagt wir können uns jederzeit melden, wenn wir irgend etwas brauchen. Es war aber nicht so, dass sie uns jetzt beraten hat, dass wir irgend etwas machen können. Ich habe von Anfang an habe ich gefragt ob wir wirklich freie Hand haben, ob wir wirklich alles ausprobieren dürfen. Da hat sie gesagt ja. Wir haben nachdem wir die Planunsmatrix erstellt haben, haben wir ihr das per E-Mail geschickt und haben darauf gewartet ob sie ok zurück schreibt, oder nicht. Aber es ist eigentlich immer in Ordnung zurückgekommen, also da haben wir wirklich alles machen dürfen. Ahm, und während der Stunde, wäre es mir teilweise lieber gewesen, wenn sie sich mehr zurückgezogen hätte, weil wenn ich gemerkt habe, dass es lauter wird, hat sie schon psst gesagt, bevor ich etwas sagen hab können. Und das hat mich ein bisschen gestört. Ahm, sonst was ich eher für mich, also sie war für mich jetzt keine Betreuungslehrerin wo ich gesagt hätte, die hat mir extrem viel geholfen, son-

162 dern das war eigentlich eher nur so die Absicherung, dass da jetzt jemand dabei ist, aber
 163 sonst nichts. #00:12:44-9#

164 *Interviewerin: Ok. Und also deine pädagogischen Interventionen oder dann eben Beispiele*
 165 *von ihr, sind die wissenschaftlich Begründet worden von der Praxisbetreuerin?*
 166 #00:12:58-5#

167 Befragte: Nein, gar nichts. #00:13:01-3#

168 *Interviewerin: Und wie hast du selbst reflektiert, deine eigenen Stunden, oder ihr untereinan-*
 169 *der mit den Studierenden? #00:13:09-9#*

170 Befragte: Es waren in drei Stunden von den fünf waren ein paar Studenten mit, das ist näm-
 171 lich von dem Grundkurs aus, die haben uns hospitieren müssen. Und die haben eben nur
 172 gesagt, dass es eigentlich soweit gut funktioniert hat, tja bisschen ein Zeitproblem und was
 173 wir dann immer gesagt haben bei einer Reflexion, wir haben uns immer gefürchtet ob es
 174 sich mit der Zeit ausgeht, haben wir zu viel Zeit oder zu wenig Zeit. Aber sonst haben wir
 175 eigentlich auch nichts gesprochen. Das war (kurze Pause) ja, ja. Nein, hat sonst eigentlich
 176 nichts gegeben. #00:13:46-9#

177 *Interviewerin: Ok. Schauen wir weiter. Konntest du an der Universität erworbenes Wissen im*
 178 *FAP jetzt anwenden? #00:13:57-5#*

179 Befragte: Nein. Also das habe ich mir am Anfang schon gedacht und da war bin ich viel be-
 180 stätigt worden, da hat es nichts gegeben. Ahm, das was wir unterrichtet haben in der dritten
 181 Klasse überhaupt, da war das Thema die nationale Einigung Italiens und Deutschlands und
 182 Vielfölkerstaat Österreich. Das sind Themen mit denen habe ich mich vorher noch nie
 183 auseinander gesetzt. Das hört sich vielleicht jetzt extrem blöd an, aber ich habe mir das
 184 Wissen erst selber aneignen müssen. Und bei den drei Stunden in der siebenten Klasse, da
 185 war eben Nachkriegszeit, da hat das halbwegs gut funktioniert, aber auch weil die eben
 186 vom Grundkurs aus eine Arbeit darüber schreiben müssen. Aber sonst auch von, wir haben
 187 im Grundkurs, haben wir vielleicht, sind wir ein paar Methoden durchgegangen, Unter-
 188 richtsmethoden. Ahm, da habe ich eine davon übernommen, aber die haben wir eben auch
 189 während des Semesters kennengelernt. Aber sonst war das halt einfach, nein, nichts. (La-
 190 chen) #00:14:55-5#

191 *Interviewerin: bis auf die Kleinigkeiten, die du jetzt genannt hast. #00:14:58-8#*

192 Befragte: Genau. #00:14:59-7#

193 *Interviewerin: Ok. Gut. Hat die Praxis dazu beigetragen, das sich Neues für dich geöffnet*
 194 *hat? #00:15:07-3#*

195 Befragte: Ahm, was ich sagen muss ist dass mir die Praxis gezeigt hat, dass es eindeutig das
 196 ist was ich machen möchte. Also für mich steht fest ich möchte 100%ig Lehrerin werden.
 197 Ahm und mir hat das schon irgendwie so einen Ansporn gegeben, dass ich sage ich muss
 198 jetzt schauen, dass ich schneller mit dem Studium fertig werden, einfach weil ich sage ich
 199 möchte Unterrichten. Weil das die ganze Zeit lernen, das mir gibt das nichts und wenn ich
 200 da irgendwelche Unterrichtseinheiten planen muss, macht mir das viel mehr Spaß. Ja, von
 201 dem her möchte ich schauen, dass ich fertig werde. #00:15:39-9#

202 *Interviewerin: Konnten aktuelle Erkenntnisse aus der Universität hineingetragen werden?*
 203 #00:15:46-2#

204 Befragte: Was meinst du damit? #00:15:48-0#

205 *Interviewerin: Jetzt fachlich, oder auch pädagogisch aktuelle Erkenntnisse von der Universi-*
 206 *tät aus Büchern, was du irgendwie ahm gelernt hast oder so. Ob das dann in die Praxis*
 207 *auch irgendwie Anwendung gefunden hat, oder hineingetragen werden konnte?*
 208 #00:16:11-8#

209 Befragte: Nein, nichts. Gar nichts, also von der Universität her habe ich mich überhaupt nicht
 210 unterstützt gefühlt, weil ich einfach ich meine jetzt bin ich im achten Semester macht das
 211 Fachbezogene Praktikum muss man eh Methoden und das ganze selbst aneignen, also da
 212 hat es vorher gar nichts gegeben. Ja. Es (unverständlich) hat auch keine Bücher oder sonst
 213 irgend etwas gegeben. Das meiste ja Methoden habe ich mir teilweise im Internet ange-
 214 schaut, was es für Möglichkeiten gibt von Gruppenarbeiten oder so, ja aber. #00:16:43-4#

215 *Interviewerin: War das eine fachliche ..* #00:16:45-9#

216 Befragte: Ja das war, das war eine deutsche Seite, ahm irgendwas mit teachers. #00:16:53-6#

217 *Interviewerin: Ok.* #00:16:54-5#

218 Befragte: Ja, da werden ja teilweise so Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt, so Ar-
 219 beitsblätter. #00:17:02-1#

220 *Interviewerin: Gut. Ahm, hat etwas, dass du an der Universität gelernt hast plötzlich einen*
 221 *praktischen Bezug bekommen?* #00:17:09-3#

222 Befragte: Nein. Weil das Praktische ahm, wäre der pädagogische Teil, von da Pädagogik her
 223 sind wir extrem schlecht ausgebildet. Deswegen habe ich nichts, habe ich gar keinen Be-
 224 zug dafür finden können. (Lachen) Und jetzt weiß ich auch was das war, die Unterrichtssi-
 225 tuation wo meine Kollegin das anders gemacht hätte. #00:17:31-7#

226 *Interviewerin: Mhm.* #00:17:32-7#

227 Befragte: Ahm, in der dritten Klasse macht das die Lehrerin nach wie vor so, dass sie sagt, die
 228 Schüler sollen den Text lesen, danach wird er zusammen gelesen und zusammen unterstri-

229 chen. Die Lehrerin sagt genau, das und das müsst ihr unterstreichen. Und ich bin einfach
 230 der Meinung, dass in einer dritten Klasse (unverständlich), in der dritten Klasse (unver-
 231 ständlich), eine Unterstufe war das. Ahm, ich glaube 9 oder 10 Jahre werden sie da unge-
 232 fähr sein. #00:18:06-2#

233 *Interviewerin: Mit 10 kommen sie in die erste Klasse, also 12 ca. Ist ja egal. In der dritten*
 234 *Klasse halt. #00:18:10-4#*

235 Befragte: Keine Ahnung, auf jeden Fall in dem Alter macht die Lehrerin das noch immer,
 236 dass sie zusammen unterstreichen. Und in einem Jahr müssen, steigen sie in eine höhere
 237 Schule auf und dann können sie nicht einmal das wichtigste unterstreichen. Das ist ja wich-
 238 tig, dass ein Schüler wichtige von unwichtigen Informationen trennen kann. #00:18:37-6#

239 *Interviewerin: Und das war das was? #00:18:43-6#*

240 Befragte: Das hätten wir anders gemacht, deswegen wir haben das dann in der Unterrichtsein-
 241 heit bei uns nicht zu viel übertragen. Weil wir haben gesagt lest es euch selbstständig
 242 durch und unterstreicht das wichtigste. Und wir sind dann mit eigenen Worten den Text
 243 noch einmal durchgegangen. Ja. #00:18:54-0#

244 *Interviewerin: Und habt ihr das auch eurer Betreuungslehrerin noch gesagt, dass ihr das*
 245 *anders ahm oder das ihr das nicht gut findet? #00:19:02-0#*

246 Befragte: Nein. Eben dann hat sie in irgend einer Nachbesprechung hätten wir das vielleicht
 247 gesagt, aber dadurch dass es diese ja nicht gegeben hat, ja. #00:19:12-3#

248 *Interviewerin: War die Zeit dann begrenzt? #00:19:13-8#*

249 Befragte: Ja. #00:19:14-8#

250 *Interviewerin: Was nimmst du dir als Lernerfahrungen mit von deinem ersten Fachprakti-*
 251 *kum? Noch einmal groß zusammengefasst. #00:19:24-7#*

252 Befragte: Lernerfahrungen? #00:19:29-7#

253 *Interviewerin: Mhm, was hast du jetzt gelernt durch das Praktikum? #00:19:34-8#*

254 Befragte: Dass ich mir selbst viel mehr zutrauen könnte. (Lachen) Und das Zeitproblem am
 255 Anfang sicher schwierig sein wird, auch wenn ich in ein zwei Jahren schon unterrichte,
 256 dass man da dann einfach auch Erfahrung sammelt. Und ich glaube es ist auch einfacher,
 257 wenn man unterrichtet und man weiß man ist in der nächsten Stunde eh wieder da, da
 258 macht man einfach mit dem Stoff weiter und sagt dann ja jetzt fange ich mit etwas ganz
 259 was anderem an oder so. Ahm, Lernerfahrung ich weiß es jetzt gar nicht. Was habe ich
 260 denn vorher gesagt? Ahm. Ja, eben das dass ich mich anders ausdrücken muss. Und ahm,
 261 was ich vielleicht noch ein bisschen ändern könnte ist, dass ich so wie ich jetzt zum Bei-
 262 spiel rede, so rede ich normal und vor da Klasse bemühe ich mich schon, dass ich Hoch-

263 deutsch spreche, aber ab und zu kommen mir Wörter raus, die halt so einen Burgenländi-
264 schen Einfluss haben und dass ich das vielleicht auch noch ein bisschen ändere, das kommt
265 aber dann auch darauf an in welcher Region ich dann arbeite. Wenn ich in Wien zum Bei-
266 spiel bin, dann sollte ich schon schauen, dass das dann in Hochdeutsch spreche. Im Bur-
267 genland natürlich auch, aber wenn da dann irgend etwas dazwischen kommt ist das halb so
268 schlimm. #00:20:52-7#

1

1 Interview 5 nach dem FAP mit einem Studenten aus dem Fach Physik

2 Interviewerin: Also in diesem Interview geht es jetzt um die Erfahrungen die du gemacht hast
3 in deinem ersten Fachpraktikum. Also als Einstiegsfrage: Wie war dein erstes Fachprakti-
4 kum in Physik? Erzähl mir mal davon. #00:00:18-3#

5 Befragter: Ja es war einmal am Anfang ein bisschen ungewohnt, weil man ja nach doch länge-
6 rer Zeit wieder an einer Schule war, ich muss sagen auch vom von den Lehrern her, also
7 von der Betreuungslehrerin und vom ganzen Kollegium das da war, ist man eigentlich
8 ganz gut aufgenommen worden. Ich hab sogar im Konferenzzimmer sitzen dürfen immer
9 was gewartet haben, das war ganz ganz Kollegial sag ich mal. Ahm, ja beim Hospitieren
10 da haben wir zehn Stunden hospitiert, wenn man ein bisschen was sehen, man sieht eigent-
11 lich während dem Hospitieren Sachen, die man während dem Unterricht nicht sieht, weil
12 man ja doch auf gewisse Schüler genauer schaut, deswegen also ich dann unterrichtet habe,
13 ja also mir, ich habe mich sehr gut gefühlt, mir hat es sehr gut gedaut, den Schülern hat
14 der Unterricht meistens auch gedaut, weil ich hab ihnen nachher einen Feedbackbogen
15 gegeben und der ist mehrheitlich eigentlich gut ausgefallen, ich meine bis auf ein paar die
16 ja gewisse Sachen kritisiert haben, aber mehr fragwürdige Kritik, als ich nehme es nicht
17 negativ auf. Und ja und das sind eben dann nach der Stunde, hat die Betreuungslehrerin
18 auch gesagt, dass ich auch das ist ihr also aufgefallen ich muss ihr sagen, dass es mir über-
19 haupt nicht aufgefallen und während dem Hospitieren, war es genau umgekehrt, da ist es
20 mir aufgefallen und ihr nicht. Das ist, weil man einfach halt nicht glaub ich zwanzig Leute
21 kannst du auch nicht ständig anschauen, wenn eine gerade mit dem Handy tut, das fällt dir
22 auf oder nicht, ja und so dann wir haben vier normale Stunden gehabt und eine mit einem
23 Kollegen im Teamteaching, das hat eigentlich alles super gepasst und es war ganz eine an-
24 genehme Klasse und ja und ich könnte mir vorstellen, dass ich die Klasse mal haben könn-
25 te. #00:01:58-0#

26 Interviewerin: Ja super. #00:01:58-5#

27 Befragter: Ja die war echt super die Klasse. Siebente Klasse habe ich gehabt in Physik.
 28 #00:02:00-5#

29 Interviewerin: *Sehr gut. Ahm, dann starte ich gleich einmal mit der Frage, weil du hast zuerst*
 30 *gesagt bei den Hospitationen sind dir einige Sachen aufgefallen. Welche Lernerfahrungen*
 31 *hast du dir durch die Hospitationen mitnehmen können?* #00:02:15-1#

32 Befragter: Naja, auf jeden Fall finde ich war es schon mal gut, dass man mal die Klasse ken-
 33 nenlernt, weil ich habe die die ich unterrichtet habe habe ich ja eigentlich auch ein Drittel
 34 hospitiert. Und ich meine man sieht mal eigentlich wie viele Stunden nicht für das Fach
 35 drauf gehen, sondern für Organisatorisches braucht. Obwohl, wenn man Klassenvorstand
 36 ist, dann braucht man natürlich noch mehr. Also sie hat schon extrem viel gebraucht, also
 37 bis du dann mal also hatte relativ viel Leerlauf, was man sich als Student sich gar nicht
 38 denkt. Da denkt man 50 Minuten passt, ich will mein Zeug durchbringen, weil es mich in-
 39 teressiert, aber das habe ich mal 40 Minuten durch bringst bist du schon sehr gut. Naja,
 40 man hat eigentlich auch gesehen, dass man, wie verschieden gewisse Schüler auf die Me-
 41 thoden ansprechen. Manche sind voll dabei, andere nicht. Dass man da auch schauen muss,
 42 dass man irgendwie ein Mittelmaß findet, dass man alle mit ins Boot nimmt. Das ist schon
 43 eine Weile her, da muss ich überlegen. Ja, man sieht natürlich auch, von der Betreuungs-
 44 lehrerin kann man sich auch bestimmte Sachen anschauen. Also man sieht, wie sie das
 45 macht und dass sie gewisse Methoden, ja da muss ich sagen ich habe auch gewisse Metho-
 46 den gemacht, da hat sie sich auch etwas von mir abgeschaut, weil sie hat diese parallel
 47 auch Unterrichtet und das gleiche hat sie dann eins zu eins mit ihnen auch gemacht. Also
 48 es war irgendwie dann so ein bisschen ein Geben und Nehmen, also sie hat sich über neuen
 49 Input gefreut und ich habe mich über (unverständlich) gefreut. #00:03:48-4#

50 Interviewerin: *Habt ihr da dann auch darüber gesprochen im Nachhinein, also* #00:03:53-4#

51 Befragter: (unverständlich) Also sie hat immer gefragt, was ist und aufgefallen und dann ha-
 52 ben wir immer über Sachen diskutiert, und die Nachbesprechung haben wir immer eine
 53 halbe Stunde gemacht, also schon recht ausführlich. Und vor der Stunde hat sie uns dann
 54 immer auch die Angabeblätter gekriegt wenn es welche gegeben hat und uns gesagt worum
 55 es geht, ich muss schon sagen, dass sie uns da eigentlich sehr gut betreut hat. #00:04:14-
 56 2#

57 Interviewerin: *Wie ist da die Reflexion abgelaufen von den Hospitationsstunden?* #00:04:18-
 58 6#

59 Befragter: Naja, wir müssen also bei uns in Physik ist das so, wir haben ein Seminar nebenbei
 60 noch, das ist muss man dazu machen, aber ist eigentlich eine eigene Lehrveranstaltung und

61 da in dem Portfolio müssen wir einmal eine schriftliche Reflexion schreiben und so wäh-
62 rend der Stunde also bei der Nachbereitung, war halt schon, ist die Stunde schon reflektiert
63 worden mit Inputs von ihr, also das war mehr ein Gespräch und dass man sich auch über-
64 legt, ok vielleicht hätte ich es auch anders machen sollen. Das ist eigentlich direkt nachher
65 gemacht worden. Und das jetzt die eigene Reflexion ist schriftlich passiert, die ist dann im
66 Portfolio. #00:05:00-4#

67 *Interviewerin: Ahm, welche Rolle hat deine Praxisbetreuerin bei der Reflexion gespielt?*
68 *#00:05:09-7#*

69 Befragter: Naja, gute Frage. (Lachen) Welche Rolle, ja sie hat halt einmal generell zuerst ge-
70 sagt wie sie das gesehen hat und auf das natürlich gibt man gleich ahm als eine wie sagt
71 man, also einmal man argumentiert man gibt gleich eine Rückmeldung, so jetzt ist es mir
72 eingefallen. Man gibt gleich eine Rückmeldung und sag ich einmal verteidigt oder argu-
73 mentiert, wieso man das so gemacht hat und natürlich, dann sieht man ja also naja viel-
74 leicht ist es anders eh besser, wie du meinst. Weil sie hat halt eigentlich dann immer einen
75 Input gegeben und dann hat man eigentlich zum Nachdenken, ist man noch mehr angeregt
76 worden. #00:05:54-4#

77 *Interviewerin: Und bei den Hospitationen? #00:05:57-8#*

78 Befragter: Da war es eigentlich eher, also genau #00:06:02-7#

79 *Interviewerin: Die Reflexion, also was hat da die Betreuerin für eine Rolle gespielt. Wie ist*
80 *das ahm #00:06:09-4#*

81 Befragter: Ja, also wir haben eigentlich im Nachhinein das besprochen und da hat sie also
82 gefragt, was wir gesehen haben und wir uns dabei gedacht haben und ja es ist die, ich mei-
83 ne es war halt ein Feedback von uns auch ein bisschen, aber ich sag einmal wahrscheinlich
84 eher mehr positives Feedback gegeben worden, eh klar. #00:06:29-8#

85 *Interviewerin: Warum? Hat man da einen Respekt #00:06:35-1#*

86 Befragter: ja #00:06:36-0#

87 *Interviewerin: vor der Benotung? #00:06:37-1#*

88 Befragter: Nein, von der Betreuungslehrerin selbe bekomme ich eigentlich keine Note, aber
89 die Note bekomme ich ja dann von einer anderen Professorin, bei der ich im Seminar sitze.
90 Da glaube ich bekomme ich ja nur ein Plus. Ich hab es noch nicht bekommen, ich weiß es
91 nicht. Aber ja, ich sag einmal man will erstens will man nicht gleich als Neuer, der das
92 noch gar nicht lange kennt kommen und sagen, naja das das das, zweitens muss ich sagen,
93 dass wirklich eigentlich gar nicht viel war, also ich hab sie eigentlich sehr professionell ge-
94 funden und ich finde wie sie mit Schülern umgegangen ist und wie sie die auch vom Fach

95 her finde ich hat man eigentlich nicht viel sagen können. Es waren nur ab und zu Kleinig-
 96 keiten, aber nicht viel. #00:07:20-8#

97 *Interviewerin: Und hat sie dann im Nachhinein, bei den Reflexionen da, auch erklärt oder*
 98 *wissenschaftlich irgendwie belegt, warum sie das jetzt so gemacht hat, warum das jetzt so*
 99 *abgelaufen ist, oder? #00:07:32-5#*

100 Befragter: Ja mdi, ob sie es wissenschaftlich belegt hat, das (Lachen) weiß ich nicht, glaub ich
 101 nicht, da kenn ich die Studien zu wenig. Es war mehr eigentlich wie so, dass man selbst
 102 glaubt. Aber das sie jetzt gesagt hätte, ja der Professor XY hat das so gesagt, das war ei-
 103 gentlich nicht der Fall. Das ist mehr eigentlich intuitiv, wie es sich halt ergibt. #00:07:56-
 104 8#

105 *Interviewerin: Ok. Was hast du jetzt speziell durch diese Reflexionen auch gelernt? Durch*
 106 *das Hospitieren. Welche Punkte hast du dir da mitgenommen für deinen Lernfortschritt?*
 107 *#00:08:13-1#*

108 Befragter: Was ich mir mitgenommen habe. Ja, auf jeden Fall sag ich einmal, dass ich mir,
 109 sich irgendetwas anderes anschaut und dann natürlich darüber nachdenkt, ok die Pro und
 110 Kontra wie der seinen Unterricht gestaltet. Und was ich, für was es halt sehr förderlich
 111 war, für das weitere war, dass ich eigentlich mit der Person auch darüber rede, also dass es
 112 dann ein Gespräch war, dass man dann die Methoden oder Unterrichtsstrategien dann auch
 113 ein bisschen, dass man die dann auch sieht, ja was gut und was schlecht war, aber. Wolltest
 114 du die Frage jetzt ein bisschen spezieller stellen, oder? #00:09:05-6#

115 *Interviewerin: Ich habe mir halt eben gedacht was du für deinen professionellen Fortschritt*
 116 *als angehender Lehrer, was du dir da jetzt mitnehmen hast können durch die Hospitatio-*
 117 *nen und die Reflexionen darüber? #00:09:22-6#*

118 Befragter: Ja also, was ich mir auf jeden Fall mitgenommen habe: Je besser man vorbereitet
 119 ist, umso besser ist es. Weil das ist sehr wichtig, dass man vor den Schülern steht und auch
 120 weiß wovon man redet. Wenn das nicht der Fall ist, dann ja es ist immer irgendwie auch
 121 wenn man eigentlich das richtige sagt, es gibt immer einen Schüler der sagt, nein es ist
 122 nicht so und so und dann. Auch wenn ich also, wenn man selbst als Lehrer richtig Argu-
 123 mentiert und der Schüler eigentlich falsch liegt, dann muss man überlegen wie, argumen-
 124 tieren können, wieso das so ist. Auch in der siebenten Klasse, wo sie doch auch schon
 125 Meinungen auch haben, ist das dann schon sag ich mal eine Herausforderung. Und da
 126 möchte ich schon, dass man schon wirklich ein gutes Fachwissen braucht, was den Schul-
 127 stoff anbelangt. Vielleicht ein bisschen darüber hinaus, das ist vielleicht auch nicht
 128 schlecht. Ja und auch die Vorbereitung, je besser vorbereitet ist, desto besser ist es. Und

129 ich meine, das ist mir beim Unterrichten erst aufgefallen, man wird verleitet, dass man ei-
 130 gentlich viel mehr vorbereitet als man durch bringt. Ich glaube, das ist am Anfang bei den
 131 meisten so, weil man kein Zeitgefühl hat. #00:10:27-6#

132 *Interviewerin: Besser so als umgekehrt. #00:10:29-3#*

133 Befragter: Genau, ja das stimmt. Ich habe immer so einen Puffer auch drin gehabt, weil ich
 134 gewusst hab den bekomme ich nicht durch und dann ab und zu habe ich noch etwas ange-
 135 fangen ab und zu nicht. #00:10:40-8#

136 *Interviewerin: Perfekt. Super. Und ahm jetzt eine letzte Frage noch zu den Hospitationen.*
 137 *Hast du selbst auch reflektiert? Und wenn ja, wie oder was speziell? #00:10:55-8#*

138 Befragter: Die Hospitationen? #00:10:59-2#

139 *Interviewerin: Hast du dich da ausgetauscht mit Kollegen, oder hast du dich selbst da auch*
 140 *irgendwie reflektiert? #00:11:03-9#*

141 Befragter: Nein, es war eigentlich so, innerhalb vom Seminar. Also wir haben es natürlich
 142 Reflektieren müssen, also auf schriftliche Art und Weise, jede Stunde glaub ich fast oder
 143 also relativ viel, jede Stunde hätten wir halten müssen. Aber wir haben gehabt, acht Aspek-
 144 te die wir berücksichtigen müssen. Das war einmal zwei Schüler beobachten, zwei Schüle-
 145 rinnen, Lehrkraft und da hat es so acht Aspekte gegeben, die von uns vom Seminar aus
 146 vorgegeben waren. Und ja, dass man auf (unverständlich) weiß es passiert die Reflexion
 147 und auch einfach einmal im Seminar haben wir uns dann ausgetauscht, mit den Kollegen
 148 besprochen, ja und beim bei der Nachbesprechung von der Hospitaitonsstunde waren wir
 149 dann auch immer zu dritt also der Kollege und sie und da haben wir dann eigentlich eh
 150 darüber geredet. Ja und sonst ist es eigentlich auf schriftlicher Basis passiert, was wir allei-
 151 ne gemacht haben. #00:12:00-5#

152 *Interviewerin: Dann schauen wir weiter zu deinen selbst gehaltenen Stunden. (Lachen) Wel-*
 153 *che Lernerfahrungen hast du in deinen selbst gehaltenen Stunden gemacht? #00:12:16-8#*

154 Befragter: Ja also, wie gesagt also man muss vorbereitet sein, ich finde man muss vor der
 155 Klasse auch reden können, weil wen man da nervös ist, dann ist man den Schülern gleich
 156 ausgeliefert. Dann muss man, ja also man muss die Stunde gut planen und immer alles pa-
 157 rat haben, weil vielleicht auch dass da wirklich auch, das habe ich auch teilweise gemacht,
 158 dass ich mir aufgeschrieben hab, was ich auf die Tafel schreiben will. Wenn man direkt
 159 vor den Schülern ist und redet und redet und erklärt noch etwas und man vergisst irgend-
 160 wie auf die Tafel was zu schreiben, das hat sie bei mir ein bisschen bemängelt, weil ich
 161 muss sagen ich hab dann auch irgendwie komplett vergessen, ich hab ihnen das dann er-
 162 klärt, wenn sie etwas gefragt haben und sie hätte halt immer gern gehabt, dass was auf der

163 Tafel steht, das im Heft steht. Und ja dadurch ist auch sag ich mal das wirklich an der Ta-
164 fel das wirklich ein bisschen skizzieren. Ja, noch gelernt hab ich schreibe viel zu groß auf
165 der Tafel. (Lachen) Ja. Ja dass eigentlich wichtig ist, dass du verschiedene Methoden hast,
166 auch so was ihnen gut daugt, waren immer so Gruppenarbeiten und so Expertendiskussio-
167 nen, oder ein Quiz haben wir mal gemacht. So, also rein Frontalunterricht, das brauche ich
168 nicht. Auch wenn man da Physik oder wenn man später auch Mathe unterrichtet, bei Ma-
169 the ist man eigentlich mehr verleitet Frontalunterricht zu machen, aber es gibt auch sicher
170 Methoden, dass du die machst und es ist auch wichtig glaube ich, dass du wirklich eine
171 Mischung von den Methoden hast, also Frontal klar, weil ab und zu geht es nicht anderes,
172 aber dann wirklich, dass man selbst die Thematik bearbeiten lasst, ja weil dann macht es
173 ihnen auch Spaß und das freut einen dann auch selbst. #00:14:09-5#

174 *Interviewerin: Ja, sehr gut. Mhm. Wie ist jetzt die Reflexion dieser Stunden verlaufen, die du*
175 *selbst gehalten hast? #00:14:18-2#*

176 Befragter: Also die sind wieder auf schriftlicher Basis in dem Portfolio und nach der Stunde
177 hat es eben die Besprechungen gegeben, mit der Betreuungslehrerin. #00:14:29-9#

178 *Interviewerin: Genau, wie sind die abgelaufen, ungefähr? #00:14:32-5#*

179 Befragter: Ja, sie hat in einen, also sie hat so ein Protokoll verfasst in der Art, was ihr aufge-
180 fallen ist. Sogar mit den Uhrzeiten immer alles mitgeschrieben, das hat sie uns dann auch
181 gegeben. Und dann hat sie eigentlich die Punkte, die sie drauf geschrieben hat hat sie uns
182 gesagt und oder mir gesagt und dann ist darüber geredet worden, ja kann man es besser o-
183 der was wäre gewesen, wenn man es anders gemacht hätte, also war ein sehr angenehmes
184 und ein sehr lehrreiches Gespräch. #00:15:02-2#

185 *Interviewerin: Mhm. Das was wäre gewesen, wenn man es anders gemacht hätte, oder halt*
186 *eben die Besprechung hinten nach. Ahm, ist das auch von der Praxislehrerin dann wissen-*
187 *schaftlich begründet worden, also diese pädagogischen Interventionen, warum kann man*
188 *es anders, warum soll man es anders machen, oder was wäre gewesen wenn man es anders*
189 *gemacht hätte? #00:15:24-5#*

190 Befragter: Ja also, die Frage was wäre gewesen ist schon auch diskutiert worden, was man
191 glaubt was dann gewesen wäre. Also wissenschaftlich auf wissenschaftliche Erkenntnisse
192 haben wir es nicht gestützt, mehr auf ihre Erfahrungen, sag ich mal. Und ja natürlich, was
193 ich mir dann gedacht habe, was dann sein kann, das hab ich natürlich dann auch gesagt,
194 wieso dass ich es genauso gemacht habe. Und ja so war es eigentlich eher ein Gespräch,
195 wo man sagt, wo also ich auf jeden Fall viel gelernt habe und ich glaube der Praxislehrerin
196 bringt es auch etwas, wenn sie da Studenten hat, die neue Ideen haben.

197 #00:16:06-3#

198 Interviewerin: *Super. Gut, ahm. Was hast du speziell durch diese Reflexionen gelernt?*

199 #00:16:13-5#

200 Befragter: Boah, da geht es ja wirklich nur um das Reflektieren heute? #00:16:17-2#

201 Interviewerin: *(Lachen) Viel, ja. Und darum, was du gelernt hast.* #00:16:23-8#

202 Befragter: Gut, was habe ich gelernt durch das Reflektieren. Dass es nicht schaden kann,

203 wenn man sich im Nachhinein wieder nochmals Gedanken macht über das Ganze, weil

204 man es aus einer anderen Sicht gesehen hat. Also, vorm Unterricht macht man sich natür-

205 lich auch Gedanken wie oder was. Dann während dem Unterrichten sieht man eigentlich

206 was für, was auf einen zu kommt, wie die Rückmeldungen sind, wie die Schüler das auf-

207 nehmen und im Nachhinein beim Reflektieren kommen natürlich die, kann man das dann

208 verbinden das man sagt, ok so habe ich mir das gedacht, so war es und da sieht man auch

209 was für eine Emotion auf einen eingeflossen sind. Und ja also es bringt sicher etwas. Ich

210 sag einmal, wenn man den Unterricht jede Stunde reflektiert, dann darfst nur mehr zehn

211 Stunden unterrichten. (Lachen) Es ist schon aufwändig auch gewesen. Und überhaupt

212 wenn man es dann auch noch auf wissenschaftliche Sachen stützen muss oder stützt. Das

213 man sagt, das hab ich so oder so gemacht, weil es in dem Artikel so vor kommt, dann wird

214 es natürlich schon auch aufwendig eigentlich. Ich meine ein FAP mit fünf Stunden reflek-

215 tieren, das hält sich sag ich mal noch in Grenzen, aber so wirklich jede Woche zwanzig

216 Stunden als Lehrer reflektieren, das wäre dann schon ziemlich hart. #00:17:48-0#

217 Interviewerin: *Das wäre zu viel deines Erachtens?* #00:17:49-2#

218 Befragter: Ja. #00:17:50-0#

219 Interviewerin: *Und die Reflexion, die ihr jetzt da macht, die schriftliche Reflexion für das Se-*

220 *minar, das ist einfach nur also da müsst ihr das jetzt nicht wissenschaftlich begründen wa-*

221 *rum ihr das jetzt so macht, oder schon?* #00:18:04-1#

222 Befragter: Naja, wir haben schon Literatur zuerst lesen müssen und beim Reflektieren von

223 den Hospitationsstunden, haben wir es auf jeden Fall auch einfließen lassen müssen. Das

224 wäre so gegangen, weil das in dem Artikel so steht und so weiter, aber bei den selbst ge-

225 haltenen auch teilweise, aber da wird es dann nicht so extrem gefordert. Also da geht es

226 darum, dass man selbst. Also man geht davon aus, dass man den Input eh schon kennt und

227 von dem Hospitieren und so weiter, dass man sich selbst noch einmal Gedanken macht und

228 ja. Man kann es natürlich schon auch einfließen lassen, aber es ist nicht so extrem gefor-

229 dert wie bei den anderen. #00:18:40-3#

230 *Interviewerin: Interessant. Ja, welche Rolle hat die Praxisbetreuerin bei den Reflexionen der*
 231 *gehaltenen Stunden gespielt? Oder eben bei den Vorbesprechungen inwieweit hat sie Ein-*
 232 *fluss genommen. #00:19:01-2#*

233 Befragter: Vorbesprechung ist hinsichtlich des Unterrichts meinst du oder? #00:19:01-3#

234 *Interviewerin: Mhm, deinen gehaltenen Stunden. #00:19:04-3#*

235 Befragter: Im Vorhinein hat sie gesagt, war sie komplett offen für alles. Sie hat nur ein Thema
 236 vorgegeben, gesagt ja das Kapitel, das sollte in vier Stunden durch sein. Also da hat sie
 237 schon geschaut, dass ich den Stoff durch bringe, aber sie hat gesagt, was wichtig ist und
 238 was nicht, das ist eigentlich in unserer ermessen. Das ist ihr komplett, also egal nicht, aber
 239 sie lässt da einen Spielraum. Und wie wir es machen, Methoden ist auch alles offen. Dann
 240 haben wir ihr die, also hab ich ihr meine Vorbereitung zeigt und auch erklärt wieso ich was
 241 mache und weshalb ich es nicht anders mache und da war sie eigentlich mit den meisten
 242 Sachen einverstanden und sie hat bei manchen Sachen, was dann ein bisschen kritisch war,
 243 da hat sie dann gesagt, ja probiers mal so. #00:19:49-4#

244 *Interviewerin: Ok. #00:19:51-0#*

245 Befragter: Sie war da nicht so, dass sie sagt nein, das muss so sein wie ich das immer mache,
 246 da war sie komplett frei. #00:19:58-4#

247 *Interviewerin: Gut. #00:19:59-4#*

248 Befragter: Ja und beim Reflektieren nachher, ja also sie hat da ihr Protokoll gehabt und ja wir
 249 haben darüber geredet wie es war und sie hat dann auch immer viele Sachen gesagt, was
 250 sie gesehen hat und was ich zum Beispiel nicht gesehen habe und hat mich darauf hin ge-
 251 wiesen. Das ist glaub ich gut, weil man dann doch noch einen gewissen Blick für gewisse
 252 Sachen bekommen muss. Das kommt aber glaub ich erst mit der Zeit. #00:20:24-1#

253 *Interviewerin: So diesen Expertenblick. #00:20:26-0#*

254 Befragter: Ja genau. Dass man sieht, was Schüler tun, wenn sie auch trotzdem aufmerksam
 255 drein schauen, obwohl sie irgend etwas anderes machen. #00:20:34-0#

256 *Interviewerin: Genau. Noch einmal zur Information. (Lachen) Ahm, wurde die pädagogische*
 257 *Intervention von der Praxislehrperson wissenschaftliche begründet, bei der Nachbespre-*
 258 *chung? Also deine Interventionen, oder ihre Einlenkungen so das hätte man besser machen*
 259 *können. So und so. #00:20:57-3#*

260 Befragter: Meinst du nach dem Unterricht, bei der Nachbesprechung? #00:21:00-4#

261 *Interviewerin: Ja, genau. #00:21:01-4#*

262 Befragter: Also sie hat schon Verbesserungsvorschläge gegeben, aber diese sind eher auf Er-
 263 fahrungen gestützt worden. Ich meine vielleicht ist das eh auch wissenschaftlich, ich weiß

264 es nicht, aber sie hat halt nicht argumentiert mit gewissen Studien oder so, es war mehr al-
 265 so das hätte man so gemacht, weil vielleicht wäre das besser gelaufen. #00:21:20-8#

266 *Interviewerin: Gut. Perfekt. Hast du deine eigenen Stunden auch selbst reflektiert?*
 267 #00:21:29-0#

268 Befragter: Im Zuge des Portfolios und bei der Nachbesprechung direkt teilweise hab ich beim
 269 Portfolio dann doch mehr, weil man sich doch mehr Gedanken macht und mehr Zeit hat.
 270 #00:21:41-7#

271 *Interviewerin: Stimmt. Also konntest du an der Universität erworbenes Wissen im FAP an-*
 272 *wenden? #00:21:54-5#*

273 Befragter: Auf jeden Fall, also fachliches Wissen auf jeden Fall. Wissen, was man in einem
 274 Seminar mitbekommen haben mit Methoden, Unterrichtsplanung und so weiter hab ich
 275 auch alles anwenden können. Also auch direkt, was ist guter Unterricht, haben wir auch
 276 durchgenommen im Seminar. Wenn ich, das ist eigentlich mehr Fachdidaktik, wenn ich es
 277 auf die Pädagogik generell, auf die Lehrer- und Lehrerinnenbildung beziehe, dann ja (kur-
 278 ze Pause) muss ich jetzt überlegen, da habe ich im zweiten Abschnitt ein Schulentwick-
 279 lungsseminar gemacht, das hat mit dem nichts zu tun. Erziehen und Beraten, sag ich mal
 280 kann man im FAP eigentlich auch weniger, weil das ist erst wenn man wirklich Lehrer ist.
 281 Ja was ich vielleicht ein bisschen übernehmen hätte können, aber da war ich im Seminar
 282 noch nicht so weit, das war im Seminar Lehren und Lernen, das habe ich auch nebenbei
 283 gemacht und da waren so theatrale Methoden, also wie man so verschiedene Sachen Schü-
 284 lern beibringen kann. Das hätte ich vielleicht noch ein bisschen einfließen lassen können,
 285 dass man halt Schule wirklich als Teilchen spielen lässt, die im Raum sind. Da waren wir
 286 im Seminar leider noch nicht so weit, das hätte man sicher verwenden können. Aber vom
 287 ersten Abschnitt Lehrerbildung ahm, ich weiß nicht war das mehr immer so eine Auswen-
 288 diglernerei und viele Sachen so geschichtlich und sag ich einmal. Davon kann ich nicht so
 289 viel verwenden. #00:23:39-5#

290 *Interviewerin: Hat die Praxis dazu beigetragen, dass auch Neues für dich geöffnet wurde?*
 291 #00:23:56-8#

292 Befragter: Neues, ja es war auf jeden Fall eine komplett eine Neue Thematik und es war was
 293 auf jeden Fall gegeben war ist, war eigentlich die Motivation, dass man sich denkt ja man
 294 will es auch gerne weil es kommt eigentlich wirklich sehr spät im Studium. So wirklich
 295 erst ab dem frühestens fünften Semester, dass du das FAP machen kannst. Und es wäre
 296 vielleicht nicht schlecht wenn es ein bisschen früher schon wäre zumindest mal drei Stun-
 297 den Unterricht oder so. Aber ja, von der Thematik her war es gut, dass man eigentlich sich

298 auch freut, wenn man mit Jugendlichen arbeiten kann. Ahm. Ja was sonst sich Neues er-
299 öffnet hat, man sieht mal wie der Schulalltag abläuft aus der Sicht vom Lehrer, nicht aus
300 der Sicht vom Schüler. Das man endlich sieht, dass ja ein Lehrer eigentlich wenn er die
301 zehn Minuten Pause hat, dass das eigentlich gar nichts ist, weil dann fünf Schüler zu ihm
302 laufen und er vielleicht auch einmal einen Kaffee trinken würde, was sich eh nicht ausgeht.
303 Dass man wirklich sieht, wie stressig das doch als Lehrer ist, dass das als Schüler gar nicht
304 so wahrgenommen wird, dass die Lehrer eigentlich doch ein bisschen einen Stress haben.
305 Und ja, hinsichtlich dem Unterrichten war es auch für mich natürlich eine komplett neue
306 Erfahrung, weil es wirklich etwas anderes ist als ein Referat halten. Wenn du ein Referat
307 haltest, dann hast du ein Thema bearbeitet, haltest das eine viertel Stunde, die Leute hören
308 zu und stellen nach der Reihe Fragen. Während der Stunde musst du dich nicht nur darauf
309 konzentrieren was du referierst, sondern Einzelne hören hinten nicht zu, dann musst du sa-
310 gen was habe ich gerade gesagt und nur halt schauen, dass die wieder zurückholst, das ist
311 halt mehr und dies erfordert auch mehr Anstrengung, salopp formuliert. Also manchmal ist
312 das fast doppelt so im, also da man muss fast doppelt so aufpassen, also man muss erstens
313 aufpassen, was man sagt und dass man das richtige sagt und zweitens auch, dass wer zu-
314 hört. Das ist halt auf der Uni, da hören die Studenten meistens zu, aber auch nicht (Lachen)
315 das ist einem ziemlich Wurscht. Aber im wirklichen Unterricht, sollte man halt schon
316 wirklich haben, dass die dabei sind. #00:26:21-3#

317 *Interviewerin: Ja, das stimmt. Aha, ja sehr gut. Ahm, konnten auch aktuelle Erkenntnisse aus*
318 *der Universität hineingetragen werden? #00:26:35-3#*

319 Befragter: Meinst du jetzt in Richtung Forschung, oder was man selbst gelernt hat? Also was
320 die Professoren publizieren, oder? #00:26:35-7#

321 *Interviewerin: Also aktuelle ... ja genau, aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung.*
322 *#00:26:49-3#*

323 Befragter: Nein, da wüsste ich eigentlich nichts. #00:26:52-1#

324 *Interviewerin: Und aktuelle Erkenntnisse von dir aus der Universität, also das was du gerade*
325 *gelernt hast. #00:26:58-8#*

326 Befragter: Ja, das ist das was wir eigentlich im Seminar gelernt haben, die Unterrichtsplanung
327 und so Methodenwerkzeuge. Das schon. Und die Methoden, das war der Methodenkoffer
328 von (Weißen... unverständlich), ich weiß nicht ob der bekannt ist. Und der hat auch viele
329 Methoden, die Methoden, dass man die eins zu eins übernehmen kann, das ist nicht gegang-
330 en, die musste man dann immer ein bisschen adaptieren dann. Von der Forschung direkt,

331 weiß ich jetzt nicht, vielleicht habe ich mich damit auch zu wenig auseinander gesetzt.
332 (Lachen) #00:27:29-8#

333 *Interviewerin: (Lachen) Ok, gut. Hat etwas das du an der Universität gelernt hast plötzlich*
334 *einen praktischen Bezug bekommen? #00:27:38-5#*

335 Befragter: Ja auf jeden Fall, also wie gesagt die Punkte um den Methoden und so weiter, auf
336 jeden Fall. Und auch unter dem Fach eigentlich, das war halt immer das wenn man ir-
337 gendwie auf der Uni in dem ganzen drin ist, so in den Mathematik und den Physikvorle-
338 sungen, werden einfache Sachen irgendwie, oder was die Professoren glauben, dass ein-
339 fach sind, werden schnell übergangen und ja passt, das ist eh klar und so weiter. Und da ist
340 man irgendwie in dem Tempo drin, das die Uni vorgibt, dass man eigentlich relativ schnell
341 alles durchnimmt, wenn man in der Schule ist, dann denkt man sich ok passt, das ist eh
342 klar, haben wir gleich und so weiter. Derweilen scheitert es schon, wenn du sie nach der
343 Einheit von der Geschwindigkeit fragst, oder so was. Obwohl sie in der siebenten sind, o-
344 der in mathematischen Sachen, wo du dir denkst das lernst du schon in der Dritten. Also da
345 hast halt komplett eine neue Perspektive bekommen, dass ich auch gesehen hab, ok ich
346 darf die Latte nicht zu hoch halten, wenn man in eine neue Klasse kommt. Man muss doch
347 schauen wo die Schüler sind. Dass man sie vielleicht schön langsam dann aufnehmen
348 kann. Nichts ist selbstverständlich. Eigentlich so kann man es zusammenfassen.
349 #00:28:55-0#

6.3 Formulierende Interpretationen

Tabelle 1: Interview mit Studentin 2 vor dem ersten Fachpraktikum

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
30-33	OT: Erwartungen Lernzuwachs	Die Studentin möchte gerne mehr über das Zeitmanagement als Lehrperson erfahren. Es interessiert sie, „wie das dann die tatsächlichen Lehrer machen“. Genauer gesagt interessiert sie wie lange die Begrüßung ist, wie viel Stoff durchgenommen wird und wie viel die Schüler zur Sprache kommen. „Also, dass ich da ein bisschen mehr Routine rein bekommen, was sich wirklich in einer Stunde machen lässt. Das ist das größte Ziel.“ Für sie ist es das Wichtigste an der praktischen Erfahrung Routine in das Zeitmanagement zu bekommen.
33-34	UT: Lernen am Vorbild	
34-36	UT: Routine	
39-42	UT: Kontakt mit Schülern/Schülerinnen	Sie äußert Unsicherheit bezüglich ihrer Schrift und der Anordnung des Tafelbildes und möchte deshalb schauen wie wichtig das ist und ob das „schlimm für die Schüler“ ist, wenn das durcheinander ist.
44-45	UT: Veränderung des Rollenbildes	Der direkte Umgang mit den Schülern, „was darf man sagen, was nicht“.
46-49		Die Studentin spricht in diesem Zusammenhang davon „mehr Einblick wieder in die Schule zu bekommen“. In der „eigenen Schulzeit“ war es

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
		wie sie das umgehen könnte. „Vielleicht kriegen wir ja noch was heraus bis zum Ende des Studiums.“ Sie äußert den Wunsch nach einer Erkenntnis in Bezug auf dieses Problem, innerhalb des Studiums.
124-145	OT: Praxisanteil in der Ausbildung	Was die Dauer der schulpraktischen Studien anbelangt, findet die Studentin diese sind ein „bisschen zu kurz geraten“. Es ist schlimm, dass man es bis in den zweiten Abschnitt des Studiums schafft, mit nur einer Stunde Praxis. Es wäre besser, von Anfang an mehr Zeit schon in der Schule zu verbringen. „Und nicht fünf Mal hintereinander die Theorien lernen, die ab dem 16. Jahrhundert entwickelt worden sind, sondern wirklich Erfahrungsberichte von Lehrern oder wirklich in Schulen gehen oder so.“ Jedoch sollte das nicht eine schwierige Einheit sein, sondern eher eine kurze (10 minütige) Themenvorstellung. Das gibt den Meisten schon ein bisschen ein Feedback. Denn es gibt genügend die, mit dem fertigen Magister nochmal umsteigen und sie glaubt „das könnte man umgehen, weil auf der Pädak funktioniert es auch“.

Tabelle 2: Interview mit Studentin 2 nach dem ersten Fachpraktikum

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
15-38	OT: Lernerfahrungen UT: Lernerfahrungen durchs Hospitieren	Zum Thema Ruhe in der Klasse beim Hospitieren „da hab ich mir einiges abgeschaut vom Lehrer, also der war da extrem kompetent“. Durch das Hospitieren in der Klasse hat sie erst gemerkt wie viel sich die Lehrperson im Klassenraum herum bewegen soll. Sie nahm sich den Betreuungslehrer als positives Vorbild in dieser Hinsicht, denn sie hatte auch den Vergleich zu anderen Praktikanten. Sie hat gelernt, dass man nicht vorne stehen muss, denn von hinten sieht man ja viel mehr.
3-10	UT: Lernerfahrungen durch das eigene Unterrichten	„Ich habe nie gedacht, dass man in fünf Stunden unterrichten so viel lernen kann.“ In der ersten Stunde hatte sie noch alles ganz genau geplant und war nervös und in der letzten Stunde war sie locker und ihre Vorbereitung war auch schon kürzer. Diese fünf Stunden eigenes Unterrichten haben ihr bereits Sicherheit im Umgang mit den Schülern und Schülerinnen gebracht.
125-139		Sie hat gelernt, dass es reicht ein Thema in für eine Stunde vorzubereiten und nicht viele verschiedene Themen in eine Stunde einzubauen.
44-63	UT: Lernerfahrungen durch Reflexion	Die Studentin hat gesehen, dass der Betreuungslehrer eine übersichtliche und strukturierte Tafelgestaltung praktizierte. Dadurch hat sie

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
158-164		Bei einer dieser Reflexionen hat es bei der Studentin „klick gemacht“, sie hat gelernt, dass Kommunikation unter den Schülern und Schülerinnen notwendig ist und positiv zum Lernfortschritt beitragen kann. Durch die Reflexion mit dem Mentor hat sie gesehen, worauf sie selbst noch mehr achten sollte. Die wichtigste Erkenntnis der Studentin ist jedoch, dass man sich selbst mit seinem Unterricht auseinander setzen muss um eine gute Lehrerin zu werden. Sie meint sie hat Glück so einen erfahrenen Lehrer als Mentor gehabt zu haben, denn er konnte ihr aus eigener Erfahrung Tipps geben.
142-146		Die Reflexion der selbst gehaltenen Stunden verlief eher „oberflächlich“, im Anschluss daran hat sie mit ihrer Studienkollegin noch reflektiert und ist sich bewusst geworden, was an ihrem Unterricht sie noch verbessern könnte.
81-86	UT: Wissenschaftliche Begründung der pädagogischen Intervention	Die Studentin gibt an sie konnte viel lernen aus der Erfahrung des Betreuungslehrers. Denn „er ist schon relativ lange Lehrer“. „Also er hat jetzt nicht irgendwie gesagt, ja das beruht jetzt auf der Theorie, sondern es beruht halt auf der Erfahrung und das ist halt dann auch viel Wert glaube ich. Also deshalb macht man ja das Praktikum, dass man die Erfahrung noch ein bisschen mitbekommt.“

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
182 (187-190)	OT: Wissensanwendung UT: Öffnung von Neuem durch die Praxis	Der Praxislehrer hat der Studentin empfohlen die Ausbildung für „Deutsch als Zusatzsprache“ zu machen. Er unterrichtet dieses Fach auch und sie möchte das jetzt auch machen – Vorbildfunktion.
167-179	UT: Anwendung von Wissen aus der Uni	Sie hat aus der Universität gelerntes anwenden können im Bereich des fachlichen Inhalts ihres Unterrichtsfaches, aber vor allem didaktisch der Umgang mit Sozialformen. Sie meint Praxisbeispiele aus Seminaren hat sie im Unterrichtspraktikum angepasst auf ihren Unterricht anwenden können.
203-215	UT: Praktischer Bezug von universitär gelerntem	Die Studentin hat in ihren Unterricht eine aktuelle Erkenntnis aus der Vorlesung/Uni mit eingebunden, nämlich dass der Lehrer als Mentor agieren sollte und nicht die Person sein soll die mit einem Trichter das Wissen eintrichtert. Deshalb hat sie im Unterricht mit Expertenrunden gearbeitet.
218-232		Das an der Universität gelernte zum Thema Sozialformen hat durch das FAP für die Studentin plötzlich einen praktischen Bezug bekommen. Es hat die Studentin gewundert, dass das nicht nur Theorie ist was die Professoren da erzählen, sondern dass da auch etwas dabei ist das man in der Praxis anwenden kann.

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
187-190	OT: Professionalisierung UT: Meisterlehre bzw. Lehrerpersönlichkeit	Auf die Empfehlung des Mentors hin will sie eine Zusatzausbildung (DaZ) machen, da diese der Mentor auch gemacht hat und aktuell damit arbeitet.
17-18		„Da habe ich mir einiges abgeschaut vom Lehrer, also der war da extrem kompetent.“ Betrifft das Thema Ruhe in der Klasse.
81-86?		Die Erfahrung des Praxislehrers hat viel Wert für die Studentin, da er das ja schon länger macht. Da hat er nicht sagen müssen dass diese Methode auf dieser Theorie beruht, weil sie ja auf seiner Erfahrung beruht. Das Praktikum ist ihrer Ansicht nach ja auch dafür da, dass man die Erfahrungen erfahrener Lehrpersonen mitbekommt.
89-92	OT: Berufswahl	Nach der ersten selbst gehaltenen Stunde war sich die Studentin bezüglich der Berufswahl noch etwas unsicher, und dann hat sie im Laufe des Praktikums gemerkt, „das ist das was ich machen will“.

Tabelle 3: Interview mit Studentin 3 vor dem Fachpraktikum

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
36-44	OT: Erwartungen Lernzuwachs	Sie ist sehr gespannt in welchen Klassen sie hospitiert bzw. unterrichtet und wie das in einem Privatgymnasium läuft.
	UT: Lernen am Vorbild	„Und auch natürlich ein bisschen was von meiner Betreuungslehrerin abkupfern, schauen worauf sie Wert legt bei den Stunden, damit wir da keine Disharmonien haben beim Unterrichten, was ihr lieber wäre oder so etwas.“ Die Mentorin spielt hierbei eine große Vorbildrolle. Die Studentin möchte sich anschauen worauf die Mentorin wert legt, um etwaige Diskrepanzen beim Unterrichten zu vermeiden.
46-58		Beim Hospitieren möchte sie sich auf das Verhalten der Schüler bzw. die Interaktion der Lehrperson mit den Schülern konzentrieren. Vom Unterrichten möchte sie das „ganze Organisatorische“ lernen. In ihrer ersten Lehrerfahrung im Teamteaching fühlte sie sich ins kalte Wasser geschmissen, von den fünf Unterrichtsstunden die sie selbst hält erwartet sie sich, dass sie da mehr rein kommt was Planung und „die Klasse im Griff haben“ anbelangt.
63-71	UT: Lernen aus eigener Erfahrung/Sicherheit Mentorin	Sie will wissen wie die Stunden die sie plant in der Praxis funktionieren. Sie fühlt sich zwar sicher, weil die Mentorin ihre Planungen eh vorher anschauen wird und sie ausbessert, falls nötig.
	UT: Kontakt mit Schülern/Schülerinnen	Dennoch will sie wissen wie das Konzept das sie sich überlegt, dann in der Situation und in

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
59-63	UT: Veränderung des Rollenbildes	der Klasse im Endeffekt funktioniert. Denn es kann sein, dass die Klasse ganz unruhig ist und dann muss man Spontanität zeigen. Das möchte sie gerne mal im Alltag erleben. „Einfach, so dass man in dieses Lehrersein ein bisschen mehr reinkommt, wo man ja eigentlich als Student sehr weit weg ist davon weil das eine ganz andere Welt dann ist irgendwie.“ Die Rolle der Lehrperson einzunehmen, ist eine wichtige Erfahrung die sie nun bald machen kann. Sie fühlt sich als Studentin in einer ganz anderen Welt. Sie erwartet sich da ein bisschen reinfühlen zu können, wie das Lehrersein ist.
76-83 84-90	OT: Mentoring UT: Erwartung an den Mentor/die Mentorin um aus der Praxiserfahrung zu lernen	Die Studentin wünscht sich von der Mentorin, dass sie ihr „ein bisschen zur Seite steht“ und ihr „zeigt wie das so ist“. Sie will sehen, wie das normale Unterrichtsleben „einfach“ funktioniert. Sie erwartet sich auch, dass sie es ihr sagt „wenn die Stundenbilder nicht passen“ bzw. in der Klasse schwierig werden könnte. Die Mentorin gibt das Thema vor, lässt aber die Umsetzung frei. Sie möchte dass ihr die Mentorin entgegenkommt, dass sie sich verstehen und dass sie aufeinander eingehen können. Weniger soll es ein Hierarchiegefälle sein, im Sinne von: Die Mentorin bestimmt was gemacht wird. Es soll mehr eine Zusammenarbeit sein. Sie wünscht sich einen kollegialen Umgang miteinander. Sie ist

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
122-123	UT: Professionalisierung der Studentin, Eigeninitiative	einen Plan“.
183-192		Sie möchte, dass sich die Schüler von ihrem Unterricht etwas mitnehmen und sich nicht langweilen und mit dem Handy spielen.
206-220		Sie gibt sich „sehr viel Mühe“. Sie möchte ihre FAP „Stunden in einen größeren Kontext einbetten“ und schauen mit den Schülern gut klar zu kommen.
183-187	UT: Theorie – Praxis	Sie denkt sie braucht noch mehr Wissen, mehr Kontextwissen. Aber was das Fachwissen anbelangt muss man sich dann eh immer wieder einstellen, was in der Schule gefragt ist.
220-223		Sie bemüht sich möglichst viel von der Uni mitzunehmen aus den Lehrveranstaltungen zu Pädagogik und Fachdidaktik.
154-159		Sie findet das „Unizeug, das ist hier noch relativ weit weg von diesem Schulalltag“. Sie sieht also hier eine große Kluft zwischen an der Universität gelerntem und der schulischen Praxis.
		Sie denkt vom Exemplarischen an der Uni hat man weniger, deshalb sind die praktischen Sachen wichtig. Da soll man sich was die Methoden und die Didaktik anbelangt Wissen sammeln.
		Sie denkt an ihre eigene Schulzeit zurück, sie hatte Geografie nie gemocht, dennoch hatte sie

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
175-180	UT: Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit (Rolle der Schülerin)	einen Lehrer der strukturiert war, Wissen hatte und sinnvolle Stunden hielt. Im Gegensatz dazu hatte sie eine Geschichtslehrerin, die das wohl nicht so gut hinbekommen hat. Sie denkt über positive und negative Beispiel-lehrpersonen aus ihrer eigenen Schulzeit nach. Die Lehrer die sie damals cool fand, haben ihr weniger beigebracht als die Lehrer die sie damals „nicht so geil gefunden“ hat.
27-28 30-39 32-36 44-47 58-60	OT: Praxisanteil in der Ausbildung UT: Bestätigung bzw. Wiederlegung der Berufswahl	„Es ist schwierig zu sagen mehr Praxis ist gut, weil ich weiß es ja nicht, ich hab ja nicht mehr Praxis.“ Sie denkt durch die Fachdidaktik Lehrveranstaltungen ist ein guter Grundstock gelegt. Dabei kommt es aber auch auf die Lehrveranstaltungsleiter an, da kann man auch „Glück oder Pech“ haben. Sie spricht an, dass „wirklich relativ wenig Praxis da ist“. Sie sieht das Unterrichtspraktikum nach dem Studium als wichtige Praxiserfahrung an, da man da ein Jahr lang „so bisschen Lehrer sein“ kann und in jedem Fach eine Klasse hat. Sie fände es auch klüger, wenn man schon vor dem vierten Semester praktische Erfahrung in einer Schule machen könnte, denn es ist sonst sehr spät, wenn man sich rauf kommt, dass man das gar nicht kann.

Tabelle 4: Interview mit Studentin 3 nach dem ersten Fachpraktikum

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
276-277	OT: Lernerfahrungen	„Das FAP ist die wichtigste Erfahrung jetzt so Unterrichtstechnisch.“
17-26	UT: Lernerfahrungen durchs Hospitieren	Der Schwerpunkt beim Hospitieren lag in der Lehrer/in-Schüler/in Interaktion. Die Studentin gibt an, im Umgang mit Schülern und Schülerinnen viel gelernt zu haben. Dies bezieht sich vor allem auf die Lärmregelung in der Klasse. Im Umgang mit Schüler/innen standen Methoden im Mittelpunkt, welche die Studentin zukünftig anwenden kann und auch in ihren selbst gehaltenen Stunden angewendet hat.
226-227		Was die Pädagogik betrifft „wurde mir einfach ein bisschen die Angst genommen“.
27-43	UT: Lernerfahrungen durch das eigene Unterrichten	Sie hat versucht ihre Lernerfahrung aus den Hospitationsstunden bezüglich der Interaktion mit Schülern und Schülerinnen in ihren selbst gehaltenen Stunden umzusetzen. Sie spricht davon, dass man mit den Schülern und Schülerinnen höflich und respektvoll umgehen soll, dass man aber trotzdem seinen Standpunkt in der Klasse vertreten soll. Sie gibt an, dass sie nach jeder Stunde die sie gehalten hat bezüglich ihrer Stimme gelobt wurde.
46-60		Die Studentin hat gelernt, „dass nicht immer alles nach Plan laufen kann“. Es können immer unvorhergesehen Dinge passieren und die

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
39-42		Kunst ist es sich flexibel auf alles einstellen zu können. Die Studentin vergleicht sich mit ihrer Kollegin, bei der es im Unterricht sehr laut war, das begründet die Studentin durch einen zu freundschaftlichen Umgang der Kollegin mit den Schülerinnen und Schülern.
129-146		Sie hat gelernt, dass man mit dem Einstieg in die Unterrichtsstunde das Interesse der Schüler und Schülerinnen wecken sollte, „damit die Aufmerksamkeit da ist“. In diesem Zusammenhang hat die Studentin eine Idee der Mentorin in ihre Unterrichtseinheit eingebaut. Zur Einteilung bei Gruppenarbeiten hat sie gelernt, dass sie erst fertig erklären soll bevor sie die Gruppen bilden lässt.
206-207		Die Studentin meint es ist eine gute Erfahrung alleine zu unterrichten, denn dies ist der Praxis näher als das Teamteaching.
163-166	UT: Lernerfahrungen durch Reflexion	Der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern ist der Studentin noch ein bisschen schwer gefallen, in der Reflexion mit der Mentorin hat sie gelernt, dass man als Lehrerin da einen gewissen Abstand halten muss.
112-113		Die Studentin hat in der Reflexion ihre Methodenwahl begründet.

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
149-159		Die Studentin hat gelernt, dass es besser ist seinen Stundenablauf flexibel zu planen. Die Mentorin hat „auch eben gemeint“, dass man lieber eine Übung noch fertig machen soll, bevor man gleich die Nächste anfängt.
170-177		Die Studentin hat durch die Reflexionen gelernt wie man die Stunde noch gestalten hätte können, bzw. wie die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern noch verbessert hätte werden können.
190-192		Die Studentin reflektierte ihre pädagogischen Maßnahmen im Unterricht durch das anregende Feedback (bzw. die Kritik) ihrer Mentorin. Sie wusste aber auch in manchen Momenten gleich im Anschluss an diese Aktion, dass diese nicht gut war.
		Zu den Hospitationen hat sich die Studentin bei der Reflexion noch einmal überlegt wie sie selbst diese und jene Situation gelöst hätte.
116-126	OT: Mentoren UT: Rolle der Mentoren beim Lernzuwachs	Die Nachbesprechungen fanden im Dialog statt, die Betreuungslehrerin hat jeweils die Studienkollegin der Studentin ergänzt. Die Studentin hat ihre Stundenplanungen bei der Mentorin im Vorhinein schon absegnen lassen. „...außer kleine Änderungsvorschläge ist da nie irgendwie negatives Feedback gekommen.“
4-13		Die Studentin beschreibt ihre Mentorin als sehr

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
99-100		Die Mentorin hat ihr pädagogisches Handeln vor allem durch ihre eigenen Erfahrungen begründet. „Also sie hat uns schon einige Theorien genannt, aber auf Basis dieser Theorien hat sie dann eher ihre Erfahrungen erzählt“. Die Studentin gibt an, dass die Mentorin schon seit 30 Jahren unterrichtet und deshalb hat sie auch schon Einiges erlebt. Sie beschreibt die Mentorin als eine engagierte, sich ständig weiterbildende Lehrerin.
129-133		Die Studentin gibt an von ihrer Mentorin Tipps bekommen zu haben, die aber „jetzt nicht groß mit wissenschaftlichen Theorien, aber einfach so aus der Erfahrung heraus“ begründet wurden.
238-239	OT: Wissensanwendung UT: Öffnung von Neuem durch die Praxis	Die Studentin bekommt viele neue Einblicke „das ist toll“.
242-246		Sie selbst hat nichts Aktuelles einfließen lassen, sie hat sich „ehrlich gesagt nicht vor die neuesten Wälzer gesetzt, die halt da raus gekommen sind in dem Fach“.
202-204	UT: Anwendung von Wissen aus der Uni	Die Studentin konnte Methoden aus Fachdidaktik Deutsch „einfach mal ausprobieren“, das fand sie schön.
217-221		„Wenn ich auf der Uni nichts in die Richtung gemacht hätte, wäre ich so was von überfordert

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
242-248	UT: Praktischer Bezug von universitär gelerntem	gewesen, aber so weiß man schon ein bisschen, ok da hab ich schon einmal darüber gehört, da habe ich schon einmal einen Vortrag darüber gehabt, ok das macht man jetzt so“. Sie hat einiges an der UNI gelerntes anwenden können.
275-276		Die Studentin hat versucht das was sie schon wusste einzubringen.
258-263		Sie hat sich gefreut einzelne Methoden selbst auszuprobieren. Im Bereich der Didaktik, der Pädagogik und der Lerntheorien hat die Studentin durch das FAP einen praktischen Bezug bekommen. Sie hatte ein Erfolgserlebnis, denn sie hat gemerkt „wow, das funktioniert, man kann das wirklich anwenden“.
229-231?	OT: Professionalisierung	Die Studentin hat einen Ansporn zur eigenverantwortlichen Weiterbildung bezüglich des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern entwickelt.
46-60	UT: Meisterlehre bzw. Lehrerpersönlichkeit	Die Studentin meint dass man sich leichter tut als Lehrer bzw. Lehrerin „wenn man schon in der Routine ein bisschen drinnen ist“. Denn sie denkt wenn man als Studentin in einer neuen Klasse steht, muss man sich sicher sein, dass der Unterricht klappt und ansonsten braucht man einen Plan B.

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
36-38	UT: Erfahrung der LP	Die Studentin hat versucht sich in ihren selbst gehaltenen Stunden „ein bisschen an die Betreuungslernerin anzulehnen“ was die Interaktion mit Schülern betrifft.
184-187		Das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen lohnt sich für die Studentin im Hinblick auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrerin.
99-105 133		
210-217	OT: Berufswahl	Der erste Moment in dem die Studentin jemand als Frau Professor angesprochen hat war für sie eine besondere Erfahrung. Es hat ihr bewusst gemacht, dass sie sich jetzt auch als Lehrerin verhalten muss.
277-280	OT: Zeitpunkt/Dauer des Fachpraktikums	Die Studentin wünscht sich mehr Praxis im Studium und auch dass es schon früher im Studium Praxiserfahrung zu sammeln gäbe.

Tabelle 5: Interview mit Studentin 4 vor dem ersten Fachpraktikum

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
39-44	OT: Erwartungen Lernzuwachs UT: Lernen am Vorbild	Sie möchte herausfinden wie andere Lehrer unterrichten, ob diese die gleichen Vorstellungen haben wie sie, oder ob sie den Unterricht ganz anders angehen als sie. Dies kann hilfreich sein, oder auch weniger hilfreich.
114-116		Sie geht davon aus, dass es gute Betreuungslehrer gibt, die ihr viel beibringen können.
76-80	UT: Rolle Lehrperson/Schülerin	Man sieht auch dass es Lehrer gibt, die „machen das extrem komisch“. Von so einem Lehrer würde sie nie unterrichtet werden wollen. Daran sieht sie, wie sie es besser machen kann.
48-50	UT: Kontakt mit Schülern/Schülerinnen	Auch möchte sie erfahren, wie man die Kinder für ein Thema begeistern kann und was man alles machen kann (im Sinne von Methoden).
114-116	OT: Mentoring UT: Erwartung an den Mentor/die Mentorin um aus der Praxiserfahrung zu lernen	Sie geht davon aus, dass für das FAP wirklich gute Lehrer ausgesucht werden. Wichtig ist ihr, dass sie ein „gescheitertes Feedback“ bekommt, damit sie weiß was die Mentorin gut gefunden hat und was nicht. Auch wünscht sie sich Tipps, was sie besser machen kann. Und das wirklich darauf eingegangen wird, was sie jetzt gemacht hat. Auch wünscht sie sich eine gute Vor- bzw.
54-62		

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
	UT: Praxis früher im Studium	Gegenzug „mehr selbst unterrichten“. Das ganze Lehramtsstudium soll viel mehr Praxisbezogen sein, also gleich von Anfang an sollte die Schule mehr miteinbezogen werden.

Tabelle 6: Interview mit Studentin 4 nach dem ersten Fachpraktikum

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
249-273	OT: Lernerfahrungen	Sie hat gelernt, dass sie im Unterricht Hochdeutsch sprechen soll. Und dass sie sich selbst viel mehr zutrauen könnte.
10-19	UT: Lernerfahrungen durchs Hospitieren	Die Studentin gibt selbst an, sie hat „extrem viele Erfahrungen gesammelt“. Ihr haben die Hospitationsstunden dabei geholfen überhaupt ihre eigenen Stunden zu planen. Sie hat gelernt wie Unterrichtseinheiten ablaufen können, welche Probleme auftreten können und wie man mit Medien umgeht.
22-34		Sie hat eine Methode zur Wiederholung von Lernstoff kennengelernt, Prüfungssituationen (als Negativbeispiel) miterlebt und gelernt dass ein schneller Methodenwechsel Unruhe vermeiden kann.
106-120	UT: Lernerfahrungen durch das eigene Unterrichten	Eine Selbsterkenntnis der Studierenden war, dass sie Arbeitsanweisungen besser an das Alter der Schülerinnen und Schüler anpassen sollte. Die Studentin denkt, sie kann gut auf Schüler und Schülerinnen zugehen, wenn Unruhe herrscht ihre „Lehrerinnenrolle spielen lassen“. Sie hat gelernt ihren Zeitplan an die Schülerinnen und Schüler anzupassen.
59-60	UT: Lernerfahrungen durch Reflexion	Die Studentin sagt, sie hat durch die Reflexion nichts gelernt, da es bei den Hospitationsstunden keine Reflexion gegeben hat.

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
63-66		Im Nachhinein hat die Studentin mit ihren Kollegen über die Hospitationsstunden gesprochen. In diesen Gesprächen waren sie sich einig, dass sie Manches anders gemacht hätten.
173-179		Die selbstständige Reflexion fand mit den anderen Studierenden statt, welche ihren Unterricht auch beobachtet haben. Dabei stand die Unsicherheit mit der Zeit -ob zu viel oder zu wenig Zeit eingeplant wurde- im Mittelpunkt.
122-146		Die Studentin hat gelernt, dass ein schnellerer Methodenwechsel aufkommende Unruhe im Unterricht vermeiden kann. Ihre Wiederholungsmethode zu überdenken. Sie hat gelernt, dass es gut wäre in ihren ersten Unterrichtsstunden immer einen Plan B bereit zu haben. Sie kann gut auf Schüler und Schülerinnen zu gehen und wirkt mittlerweile sehr seriös, meint die Mentorin.
37-47	OT: Mentoren UT: Rolle der Mentoren beim Lernzuwachs	Nach den Hospitationsstunden gab es keine Reflexion im Sinne eines gemeinsamen Gesprächs, denn die Mentorin hatte im Anschluss Gangaufsicht. Sie bat die Studentinnen sie nicht zu kritisieren, da sie mit der Technik nicht gut klar kam.
71-82		Die Mentorin hat sich für ihre pädagogischen Interventionen gerechtfertigt. Was sie der Studentin nach nicht tun hätte müssen, da sie denkt

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
122-146		sie sollte eigentlich von der Mentorin lernen. „Also das hätte ja nicht sein müssen, weil wir lernen von ihr und sie muss sich ja nicht rechtfertigen. Wir sind ja keine Experten oder sonst irgendetwas.“ Die Studentin sieht sich selbst nicht als Expertin sondern als Lernende, da sie ja noch in Ausbildung steht und die Mentorin schon ausgebildet ist. Nach den 5 gehaltenen Unterrichtseinheiten gab es insgesamt nur 3 Nachbesprechungen. 1. EH: keine Nachbesprechung: Die Mentorin hat gemeint, dass alles gepasst hat. 2. EH: 5 Minuten – Anmerkung schnellerer Methodenwechsel sei besser. Wiederholungsrunde sei chaotisch gewesen. 3. EH: Wurde über einen Schüler gesprochen, nicht über den Unterricht der Studentin. 4. EH: Wurde nicht auf die Studenten und ihren gehaltenen Unterricht eingegangen. 5. EH: Die Studentin sei mittlerweile sehr seriös und kann gut auf die Schüler zugehen. Es ist gut wenn man einen Plan B bereit hat, wenn man gerade erst anfängt zu Unterrichten.
148-151		Die Studentin sagt, sie habe bis auf den Plan B nichts durch die Reflexionen mit der Mentorin gelernt. Sie wirft der Mentorin vor, dass sie sonst eigentlich nichts gesagt hat.
154-167		Die Mentorin hat den Studentinnen angeboten, dass sie sich jederzeit bei ihr melden können,

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
182-193	UT: Anwendung von Wissen aus der Uni	Die Studentin meint sie habe kein an der Uni erworbenes Wissen anwenden können. Sie konnte eine im Grundkurs gelernte Methode in ihren Unterricht übernehmen.
212-217		Sie hat sich von der Universität nicht unterstützt gefühlt. Sie musste sich die Methoden selbst aneignen, im Internet recherchieren. Da sie keine Bücher dafür hatte.
226-229		Es hat keinen praktischen Bezug gegeben zu universitär Gelerntem, da die Studentin denkt sie sei was die Pädagogik betrifft „extrem schlecht ausgebildet“.
	OT: Professionalisierung	
28-30	UT: Meisterlehre bzw. Lehrerpersönlichkeit	Eine Schülerin fing in einer Prüfungssituation zu weinen an, dies lag laut der Studentin an dem Lehrer, „der war ein bisschen ein Komischer“.
154-167 231-248		Die Studentin hat Methoden bzw. Lehrerhandeln das sie bei der Mentorin nicht gut fand auch nicht in ihren eigenen Unterricht übernommen.
261-264	UT: Gemachte Erfahrung	Es ist wichtig dass man Erfahrung sammelt meint die Studentin. Sie stellt es sich auch einfacher vor mit der Zeit umzugehen, wenn sie den Unterrichtsstoff dann immer wieder fort-

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
		führen kann und eine eigene Klasse unterrichtet.
198-204	OT: Berufswahl	Die Praxis hat der Studentin gezeigt, „dass es eindeutig das ist was ich machen möchte. Also für mich steht fest ich möchte 100%ig Lehrerin werden.“ Die Studentin sieht sich durch das Praktikum in ihrer Berufswahl bestätigt. Dadurch bekommt sie den Ansporn das Studium zu beenden, da sie lieber Unterricht vorbereitet als auf Prüfungen lernt.
	OT: Zeitpunkt/Dauer des Fachpraktikums	

Tabelle 7: Interview mit Student 5 vor dem ersten Fachpraktikum

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
25-30	OT: Erwartungen Lernzuwachs UT: Lernen aus eigener Erfahrung UT: Kontakt mit Schülern/Schülerinnen	Er erhofft sich durch das eigene Unterrichten erste Erfahrungen zu bekommen, wie er auf die Schüler wirkt, ob er Begeisterung wecken kann. Er hofft also dass, das Unterrichtsklima passt und er Erfahrungen machen kann, was er anpassen oder verbessern kann.
33-38	UT: Lernen am Vorbild UT: Rolle Lehrperson/Schülerin	Er wünscht sich zu sehen wie eine andere Lehrperson unterrichtet (wie er verschiedene Thematiken macht, Stundenwiederholungen). „Ja dass man sich von denen ein bisschen was abschauen kann, so quasi.“
45-49	OT: Mentoring UT: Erwartung an den Mentor/die Mentorin um aus der Praxiserfahrung zu lernen	Er möchte nach dem Hospitieren diskutieren, wie er den Unterricht sieht und wie die Mentorin dies empfindet, denn er denkt dass man dadurch sehr viel lernen kann.
50-55		Er erwartet sich von dem Mentor Unterstützung beim Stundenvorbereiten. Bei den Nachbesprechungen erwartet er sich ein „konstruktives Klima“, wo man wirklich auch etwas lernen kann. „So dass man ein bisschen für die Schule vorbereitet wird.“
179-185	UT: Bedarf an Mentoren	Es sind zu wenige Mentoren vorhanden um den Bedarf zu decken. Weiters sollen die Mentoren

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
		flexibel sein, was die Zeiten anbelangt.
81-98	OT: Professionalisierung UT: Eigenschaften einer professionellen Lehrperson	Er spricht aus seinen eigenen Erfahrungen als Schüler wenn er sagt, dass die beste Lehrperson relativ locker sein soll, „aber man weiß wie man sich zu benehmen hat als Schüler“. Die Lehrperson soll engagiert und vom Auftreten ein bisschen jugendlicher wirken. Fachlich soll der Lehrer über dem Schüler stehen, den Lehrstoff gut vermitteln soll er auch können. Der Unterricht soll kollegial sein, dennoch soll der Lehrer über den Schülern stehen.
110-124	UT: Professionalisierung der Studentin, Eigeninitiative	Aus Interesse am Fach sollte man sich nebenbei (also außerhalb des Studiums) ein bisschen weiterbilden, also immer am Stand des Wissens sein. Die Rückmeldungen verwerten. Zusatzausbildungen machen, denn man kann „in jungen Lehrerjahren noch an sich und seinem Auftreten arbeiten“.
139-	OT: Praxisanteil in der Ausbildung	„Ich finde es sollte halt irgendwie mehr sein auf jeden Fall.“ Auch die Fachdidaktik kommt mit drei Stunden im ersten Abschnitt zu selten vor. Er denkt man könnte die schulpraktische Ausbildung verdoppeln oder anheben.
140-142	UT: Praxis schon früher im Studium	Er bekrittelt, dass man im ersten Abschnitt nur maximal eine Stunde freiwillig unterrichten kann, das findet er zu wenig.

Tabelle 8: Interview mit Student 5 nach dem ersten Fachpraktikum

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
119-120	OT: Lernerfahrungen	„Je besser man vorbereitet ist, umso besser ist es.“
9-12	UT: Lernerfahrungen durchs Hospitieren	Beim Hospitieren konnte er die Schüler besser beobachten, als beim eigenen Unterrichten.
32-43		Er fand es gut die Klasse die er dann unterrichten sollte erst mal durch das Hospitieren kennenzulernen. Man sieht wie viel Zeit in einer Unterrichtseinheit für Organisatorisches eingeplant werden sollte. Schüler werden durch einzelne Methoden unterschiedlich angesprochen. „Dass man da auch schauen muss, dass man irgendwie ein Mittelmaß findet, dass man alle mit ins Boot nimmt.“
109-115		Er fand die Gespräche mit der Mentorin und zu sehen wie jemand anders seinen Unterricht gestaltet sehr lehrreich.
119-130		Er hat gelernt, dass es wichtig ist gutes Fachwissen zu haben und gut argumentieren zu können. Gute Vorbereitung ist das A und O eines guten Unterrichts.
13-17		Er hat von den Schülern das Feedback bekommen, dass sein Unterricht gut war, ihm hat es auch Spaß gemacht zu unterrichten.
129-132	UT: Lernerfahrungen durch das eigene Unterrichten	Der Student hat oft zu viel Vorbereitet, das liegt daran, dass man nach eigener Aussage am An-

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
156-167	UT: Lernerfahrungen durch Reflexion	fang noch kein Zeitgefühl hat. Man muss gut vorbereitet sein als Lehrer, da man sonst schnell den Schülern ausgeliefert ist. Die Mentorin hat angemerkt, dass er wichtige Informationen auf die Tafel schreiben soll, welche die Schüler dann in ihr Heft übertragen können. Das hat er sich dann auch für die nächsten Stunden schriftlich vorbereitet.
167-176		Der Student hat verschiedene Methoden gelernt, dass es wichtig ist diese abwechselnd im Unterricht unterzubringen. „...weil dann macht es ihnen auch Spaß und das freut einen dann auch selbst.“
60-67		Die Hospitationsstunden wurden in einem Gespräch reflektiert, dadurch hat sich der Student Gedanken gemacht, wie er es auch anders machen könnte.
142-152		Für ein Seminar an der Uni hat der Student selbstständig schriftlich noch einmal reflektiert.
182-187		Bei den selbst gehaltenen Stunden gab die Mentorin ein sehr detailliertes Feedback, das der Student als „ein sehr angenehmes und lehrreiches Gespräch“ empfunden hat.
195-198		Der Student hat seine eigenen Interventionen begründet und hat durch das Gespräch mit der Mentorin sehr viel gelernt.

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
205-219		Er hat durch das Reflektieren gemerkt, dass es gut ist sich im Nachhinein noch einmal mit dem Unterricht zu beschäftigen, „weil man es aus einer anderen Sicht“ sieht. Man bereitet den Unterricht vor, dann sieht man währenddessen wie es funktioniert und im Nachhinein „kann man das dann verbinden“. Er sieht aber auch, dass das Reflektieren sehr viel Zeit nimmt, und denkt dass das als Lehrer der 20 Stunden unterrichtet die Woche dann wohl zu aufwändig wäre.
52-56	OT: Mentoren UT: Rolle der Mentoren beim Lernzuwachs	Die Nachbesprechungen waren ausführlich und von der Mentorin angeleitet. Der Student konnte sich in die Diskussion einbringen. „Ich muss schon sagen, dass sie uns eigentlich sehr gut betreut hat.“
70-77		Die Mentorin hat ihre Sichtweise eingebracht und argumentiert warum sie etwas so gemacht hat. Sie hat den Studenten durch ihre Inputs zum Nachdenken angeregt.
92-97		Der Student hat auch der Mentorin Feedback gegeben. Er fand die Arbeit der Mentorin zum Großteil sehr professionell.
238-246		Die Mentorin hat ihm „Spielraum“ gegeben den Unterricht zu einem Thema zu planen. Er konnte ihr die Planung im Vorhinein zeigen und begründen warum er etwas so macht. „und da war sie eigentlich mit den meisten Sachen ein-

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
251-255	UT: Wissenschaftliche Begründung der pädagogischen Intervention	verstanden und sie hat bei manchen Sachen, was dann ein bisschen kritisch war, da hat sie dann gesagt, ja probiers mal so“. Die Mentorin hat ihn in der Nachbesprechung auf „viele Sachen“ hingewiesen, „was sie gesehen hat und was ich zum Beispiel nicht gesehen habe“. Das fand er gut, da er dafür erst „einen gewissen Blick“ bekommen muss.
101-105		Der Student weiß nicht, ob die Professorin ihre pädagogische Intervention wissenschaftlich begründet hat, da er die Studien zu wenig kennt. Sie hat sich jedenfalls nicht auf Autoren bezogen.
193-195		Die Nachbesprechung wurde nicht auf wissenschaftliche Erkenntnisse gestützt, sondern auf die Erfahrungen der Mentorin.
266-269		Die Mentorin hat ihre Verbesserungsvorschläge auf Erfahrung gestützt. „Ich meine vielleicht ist das eh auch wissenschaftlich, ich weiß es nicht, aber sie hat halt nicht argumentiert mit gewissen Studien oder so, es war mehr also das hätte man so gemacht, weil vielleicht wäre das besser gelaufen.“
225-232	OT: Wissensanwendung UT: Öffnung von Neuem durch die Praxis	Für die Uni muss er die Hospitationsstunden mit wissenschaftlichem Hintergrund reflektieren.

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
304-321	UT: Anwendung von Wissen aus der Uni	Er hat mal gesehen „wie der Schulalltag abläuft aus der Sicht vom Lehrer, nicht aus der Sicht vom Schüler“. Ihm ist bewusst geworden, dass man sich während des Unterrichts auf seinen Vortrag und auf die Aufmerksamkeit der Schüler gleichzeitig konzentrieren muss, was viel Anstrengung erfordert. Im „wirklichen Unterricht“ will er schon haben, dass die Schüler „dabei sind“.
278-294		Fachliches Wissen aus der Universität konnte er anwenden „auf jeden Fall“. Wissen zur Methodik und Unterrichtsplanung konnte er auch anwenden. Auf die Lehrer- und Lehrerinnenbildung bezogen kann er Erziehen und Beraten, das Schulentwicklungsseminar ausschließen, aber aus dem Seminar Lehren und Lernen hätte er eine Methode verwenden können, aber da waren sie im Seminar leider noch nicht so weit zu diesem Zeitpunkt. „Aber vom ersten Abschnitt Lehrerbildung ahm, ich weiß nicht war das mehr immer so eine Auswendiglernen und viele Sachen so geschichtlich“, davon konnte er nicht viel verwenden.
331-336		Methoden die er an der Universität gelernt hat, konnte er anwenden.
340-354		„Also da hast halt komplett eine neue Perspek-

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
	UT: Praktischer Bezug von universitär Gelerntem	tive bekommen, dass ich auch gesehen hab, ok ich darf die Latte nicht zu hoch halten, wenn man in eine neue Klasse kommt. Man muss doch schauen wo die Schüler sind. Dass man sie vielleicht schön langsam dann aufnehmen kann.“
43-50	OT: Professionalisierung UT: Meisterlehre bzw. Lehrerpersönlichkeit	Der Student findet „von der Betreuungslehrerin kann man sich auch bestimmte Sachen abschauen“. Die Mentorin hat sich auch vom Studenten gewisse Methoden abgeschaut und dann in ihrem Unterricht verwendet. „Also es war irgendwie dann so ein bisschen ein Geben und Nehmen.“
94-97		Der Student sah die Mentorin als sehr professionelle Lehrerin, was den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, als auch das Fachliche betrifft.
198-199		„...und ich glaube der Praxislehrerin bringt es auch etwas, wenn sie da Studenten hat, die neue Ideen haben“.
5-9		Für den Studenten war es anfangs ungewohnt, da er seit längerer Zeit wieder einmal an einer Schule war. „Ich habe sogar im Konferenzzimmer sitzen dürfen“. Das fand er von seinem Mentor sehr kollegial.
308-310	UT: Eigene Schulzeit/Wechsel des Rollenbilds	Er hat gesehen wie „stressig das doch als Lehrer ist“, das hat er als Schüler gar nicht wahrge-

Zeilen	Thema	Formulierende Interpretation
		nommen.
297-305	OT: Berufswahl	Er hat durch das Praktikum die Motivation bekommen, dass Lehrer sein das ist was er will. Er freut sich schon darauf mit den Jugendlichen zu arbeiten.
297-305	OT: Zeitpunkt/Dauer des Fachpraktikums	Der Student findet, dass das Praktikum im Studium sehr spät kommt