

„Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester¹.

Peter Holtz²

1. Einleitung

1.1 Jenseits von Belastung und Kompetenz: Rollenkonzepte, Haltungen, Berufsfeldorientierung und Auftreten gegenüber den Schülerinnen und Schülern

Häufig stehen bei der wissenschaftlichen Betrachtung langfristiger Praxisphasen in der LehrerInnenbildung wie dem Jenaer Praxissemester Aspekte des Kompetenzerwerbs im Vordergrund. Allerdings erwartet man sich von derartigen Praktika neben einem Kompetenzzugewinn auch beispielsweise eine stärkere Identifikation mit dem LehrerInnenberuf, eine größere Motivation für das Lehramtsstudium (Jäger & Milbach, 1994; Hascher, Cocard & Moser, 2004) und die Überwindung einer von Studierenden und angehenden Lehrerinnen und Lehrern häufig wahrgenommenen Fragmentierung der drei Phasen der Lehrerbildung: Der wissenschaftlichen Ausbildung an den Hochschulen, dem Vorbereitungsdienst in Schulen und Studienseminaren (Referendariat) und der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung (Schubarth, Speck & Seidel, 2007).

Es gibt empirische Hinweise darauf, dass Studierende in solchen Praxisphasen tatsächlich ein realistischeres Bild vom LehrerInnenberuf gewinnen können (z.B. Cole & Knowles, 1993).

¹ Erschienen in K. Kleinespel (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung, 97-118. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

² Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei Anna Hartung, Lisa Bonifer und Tilda Roth für ihre Mithilfe bei der Durchführung der Studie und der Auswertung der Audioaufzeichnungen bedanken!

Allerdings befinden sich die Studierenden zumeist noch insofern in einem „geschützten“ Raum (Rosenbusch, Sacher, & Schenk, 1988), als sie von administrativen Aufgaben und der Arbeit mit den Eltern weitgehend befreit sind. Gleichzeitig wird auch gelegentlich davor gewarnt, dass der intensive Kontakt zu den LehrerInnen an den Schulen und der Wunsch, von diesen akzeptiert zu werden (z.B. Fitzner & Kümmel, 1979), eventuell dazu führen können, dass universitäres Wissen im Verlauf derartiger Praktika zunehmend als „nutzlos“ und „praxisfern“ angesehen wird (z.B. Zeichner, 2010).

Empirische Studien konnten zeigen, dass sich Lehramtstudierende in Schulpraktika in der Tat stark an erfahrenen Lehrpersonen an den Praktikumsschulen orientieren. Diese fungieren auch als Modelle für das eigene Unterrichtshandeln der PraktikantInnen (z.B. Hascher & Moser, 2001). Hier kann es eventuell auch dazu kommen, dass Studierende durch eine zu starke Übernahme eines autoritären Unterrichtsstils nach solchen Praxisphasen ihren Schülerinnen und Schülern weniger offen gegenüber treten als davor und Kontrolle über die Lernenden als Ziel ihres Unterrichts stärker in den Fokus rückt, als dies aus der Perspektive der universitären LehrerInnenbildung wünschenswert wäre (Jones, 1982). Demgegenüber konnte allerdings beispielsweise Brand (1988) in einer Studie mit 47 angehenden MusiklehrerInnen nicht nachweisen, dass diese während eines achtwöchigen Schulpraktikums die Sichtweisen ihrer betreuenden Lehrpersonen in statistisch bedeutsamem Ausmaß übernahmen.

Insgesamt besteht insofern noch ein großer Forschungsbedarf im Hinblick darauf, inwieweit, auf welche Weise und wie nachhaltig Praxisphasen das Selbstbild und die Rollenkonzepte der Studierenden beeinflussen, inwiefern diese im Praxissemester einen „Praxischock“ (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978) erleben und wie sich das Verständnis der Studierenden der Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ und die Wahrnehmung eines möglichen Konflikts zwischen beiden im Laufe des Praxissemesters verändern.

1.2 Forschungsziele

In Ergänzung zu den in den vorangehenden Kapiteln dargestellten früheren Studien rund um das Jenaer Praxissemester steht in diesem Beitrag zum einen die Frage im Vordergrund, wie stabil der von Alexander Gröschner und Anderen (z.B. Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013) festgestellte subjektive Kompetenzgewinn während des Praxissemesters ist beziehungsweise welche Bedeutung Jenaer Lehramtsstudierende dem Praxissemester im Rückblick gegen Ende ihres Studiums zuweisen. Gleichzeitig wurde erfragt, wie die Studierenden im Nachhinein den Verlauf ihrer Motivation für den LehrerInnenberuf und für das Lehramtsstudium – unabhängig vom Berufswunsch –während des Studiums einschätzen. Dabei interessiert uns vor allem, ob das Interesse an den „theoretischen“ Anteilen des Lehramtsstudiums während oder sogar durch derartige Praxisphasen zurückgeht oder nicht. Gleichzeitig kann erwartet werden, dass die Motivation für den LehrerInnenberuf während des Praxissemesters steigen sollte. Im Hinblick auf diese Forschungsfragen wurde im Wintersemester 2011/12 eine Online-Befragung mit kurz vor dem Studienabschluss stehenden Jenaer Lehramtsstudierenden durchgeführt, welche im ersten Teil dieses Beitrags näher dargestellt wird.

Außerdem interessieren uns die Prozesse, die sich außerhalb der Problemfelder Belastung und Kompetenzerwerb im Jenaer Praxissemester abspielen. Eine Fokusgruppenstudie mit Studierenden im Praxissemester zu drei verschiedenen Zeitpunkten des Wintersemesters 2011/12 sollte einen offenen qualitativen Zugang zu den Erfahrungen der Praxissemesterstudierenden gewähren. Die Fokusgruppenstudie wird im zweiten Teil dieses Beitrags dargestellt.

2. Das Jenaer Praxissemester im Rückblick – Ergebnisse einer Online-Befragung³

2.1. Methodisches Vorgehen:

Im Wintersemester 2011/2012 wurden 255 Studierende des ersten Jahrgangs, welcher das Jenaer Praxissemester 2009/2010 absolviert hatte, via Email eingeladen, an der Studie teilzunehmen. Zwei und vier Wochen nach der ersten Mail erfolgten weitere Einladungsmails („Reminder“). Über einen Link wurden die TeilnehmerInnen zu der Fragebogenplattform⁴ weitergeleitet.

Begonnen wurde die Befragung von 136 TeilnehmerInnen, von denen 115 (darunter 56 Frauen) sie auch beendeten. Damit beträgt die Rücklaufquote 45.1%, was für Online-Befragungen einen mittleren bis guten Wert darstellt (Batinic, 2003). Alle 115 Studierenden absolvierten zum Zeitpunkte der Umfrage noch ein Lehramtsstudium an der Universität Jena und planten es abzuschließen. Die Mehrheit (91) besuchte gerade die Vorbereitungsmodule für die Staatsprüfungen⁵.

Die Bedeutung des Praxissemesters und das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im Jenaer Modell der Lehrerbildung wurden durch einzelne Likert-Items abgefragt. Bei der Einschätzung des Verlaufs der Kompetenzentwicklung, der Belastungen, der Berufsmotivation und der Motivation für das Lehramtsstudium, sollten die Studierenden durch das Versetzen virtueller Schieberegler darstellen, welche Ausprägung das jeweilige Merkmale zu verschiedenen Zeitpunkten während ihres Studiums aufwies. Details zu den einzelnen Items können den Abbildungen 1-5 entnommen werden.

³ Der folgende Abschnitt „Das Jenaer Praxissemester im Rückblick – Ergebnisse einer Online-Befragung“ wurde in nahezu identischer Form bereits in dem Buchbeitrag „Echte Lehrer vs. Schnulli-Bulli Theorie: Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium im Spiegel des Jenaer Praxissemesters“ (Holtz, Kleinespel, Ahrens & Lütgert, 2013) veröffentlicht.

⁴ Für die Studie wurde die Unipark-Plattform (www.unipark.de) verwendet.

⁵ Weitere Informationen zum Lehramtsstudium nach dem Jenaer Modell finden sich beispielsweise unter <http://www.lbf.uni-jena.de/Jenaer+Modell.html> (zuletzt abgerufen am 5.2.2013).

2.2. Ergebnisse:

Die große Mehrzahl der Studierenden weist dem Praxissemester im Rückblick eine große oder sehr große Bedeutung für das Lehramtsstudium zu (siehe Abbildung 1). Gleichzeitig sehen die Studierenden das Lehramtsstudium nach dem Jenaer Modell trotz des Praxissemesters als eher theoretisch ausgerichtet an (Abbildung 2).

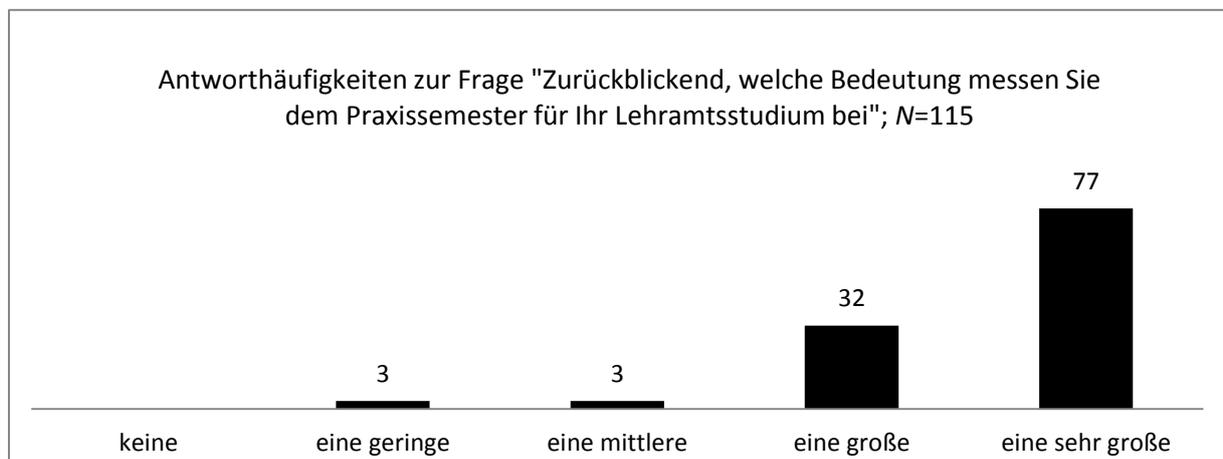


Abbildung 1: Bedeutung des Praxissemesters im Rückblick

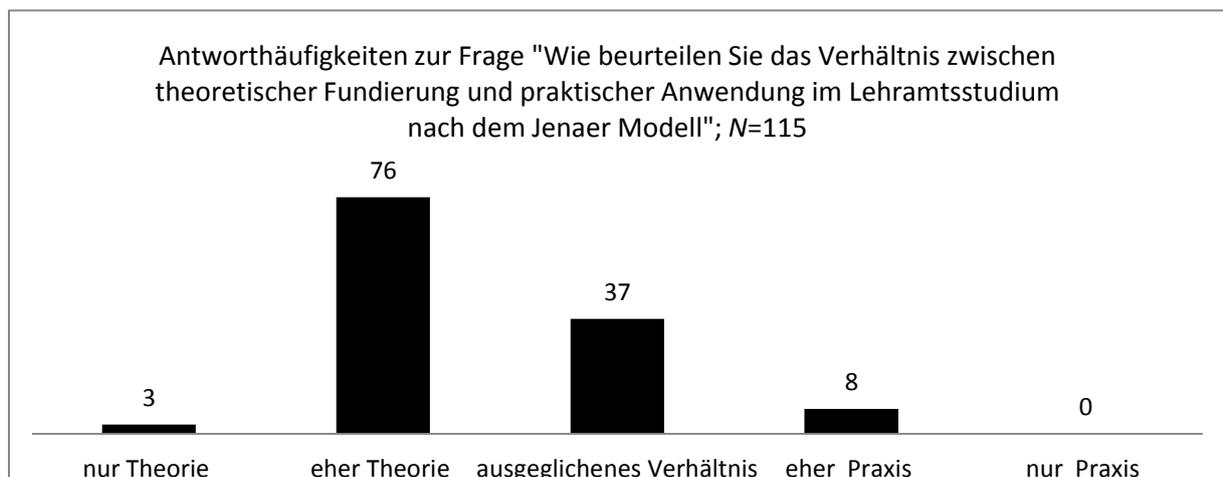


Abbildung 2: Verhältnis zwischen Theorie und Praxis

Bezüglich des Verlaufs der selbsteingeschätzten Kompetenz zeigt sich ein signifikanter Anstieg während des Praxissemesters. In der Folge scheint sich die Kompetenz auf diesem hohen Niveau zu stabilisieren (Abbildung 3).

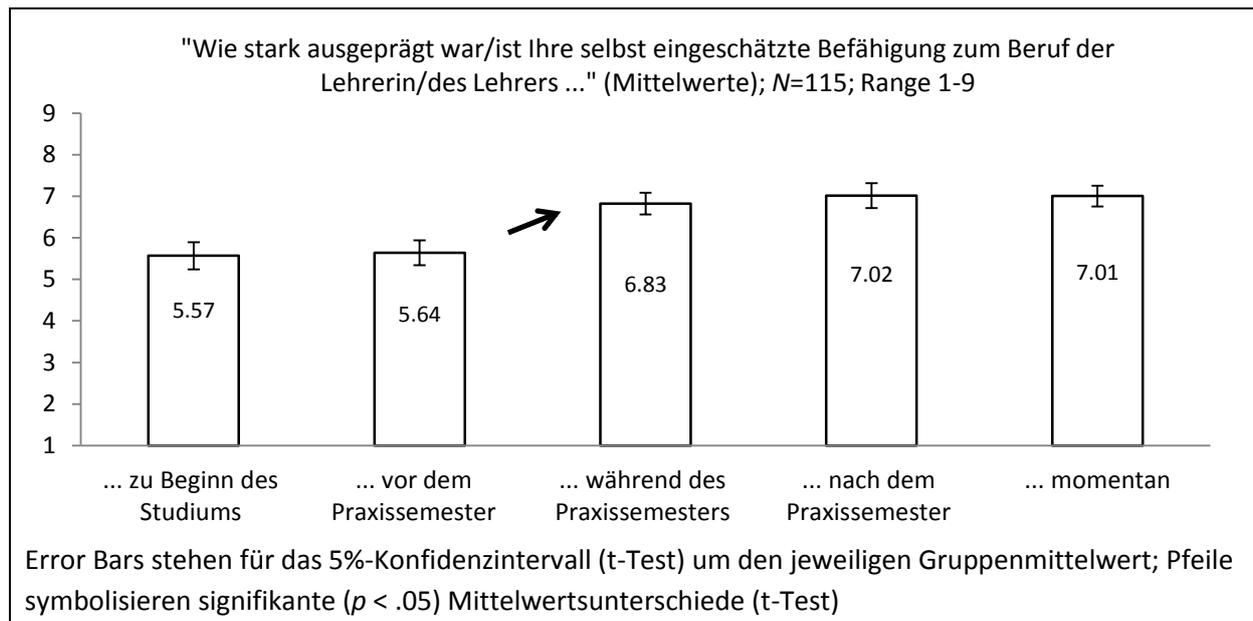


Abbildung 3: Kompetenzzempfinden

Die Studierenden fühlen sich während des Praxissemesters stärker belastet als davor oder danach. Gegen Ende des Studiums steigt die Belastung wieder an, erreicht jedoch nicht ganz den Höchstwert während des Praxissemesters (Abbildung 4).

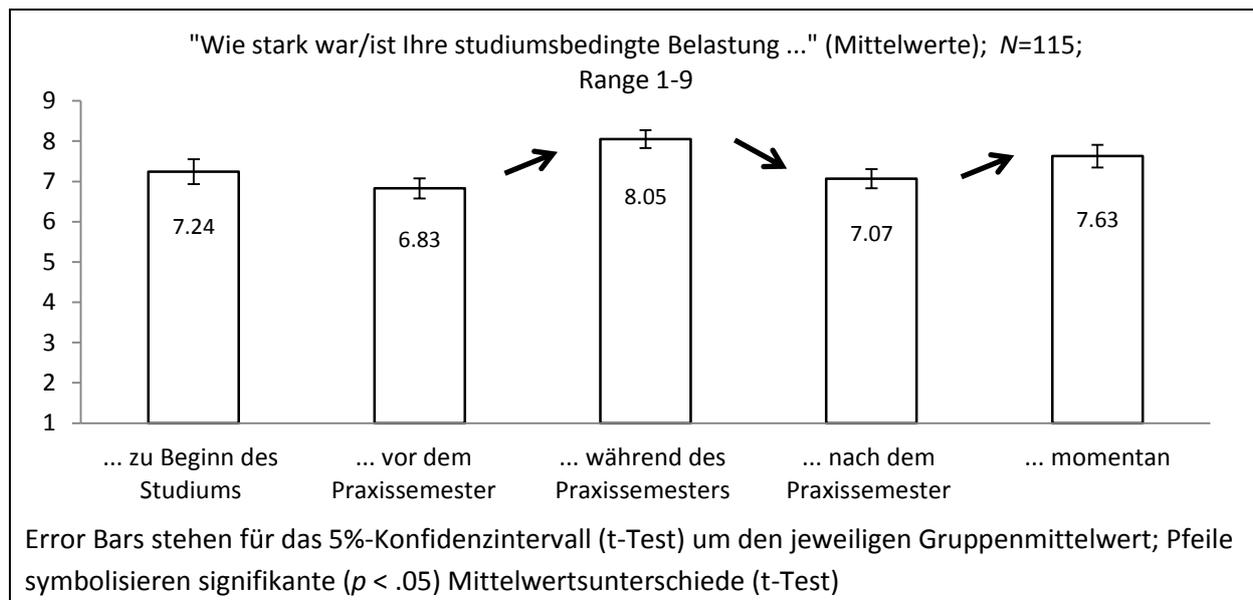


Abbildung 4: Belastungsverlauf

Betrachtet man die Motivation für den Beruf der Lehrerin/des Lehrers, zeigt sich im Rückblick, dass die Studierenden im Durchschnitt mit einer recht hohen Berufsmotivation ins Studium gehen, welche dann aber in den ersten Semestern signifikant nachlässt. Während des Praxissemesters steigt die Berufsmotivation signifikant an und erreicht einen ähnlich hohen Wert wie zu Beginn des Studiums. Im weiteren Verlauf des Studiums scheint sich die Berufsmotivation auf diesem hohen Niveau zu stabilisieren (Abbildung 5).

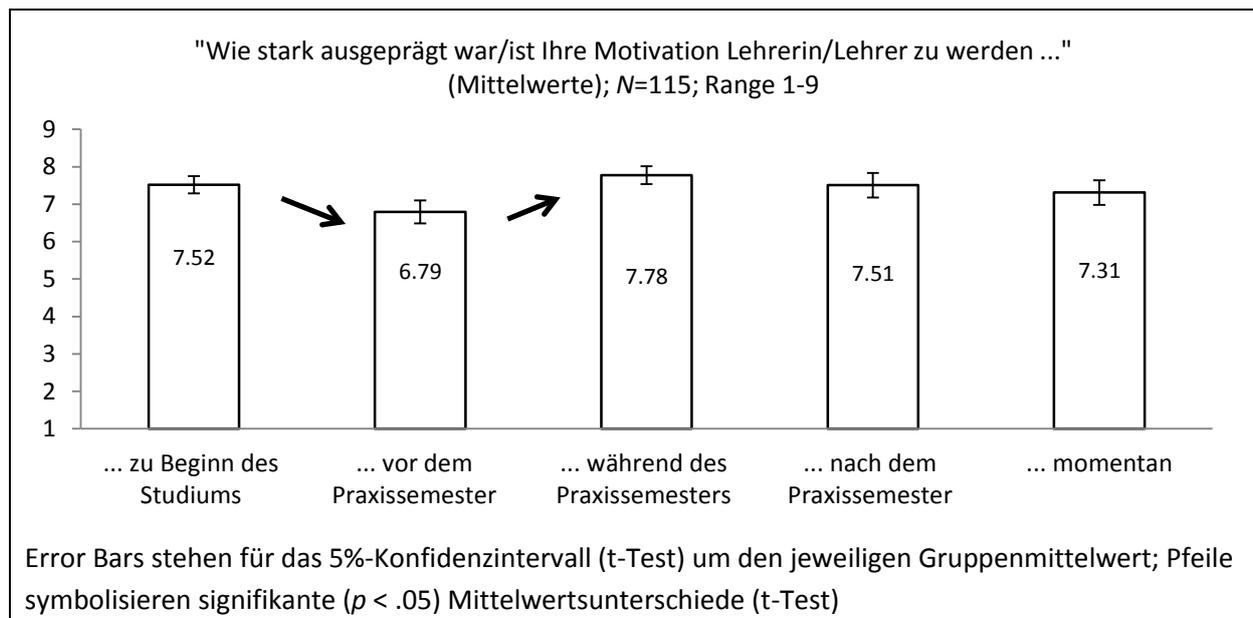


Abbildung 5: Verlauf der Berufsmotivation

Die Motivation für das Lehramtsstudium (unabhängig vom Berufswunsch) nimmt ebenfalls nach hohen Werten zu Beginn des Studiums im Rückblick zum Praxissemester hin signifikant ab. Während des Praxissemesters zeigt sich ein leichter, allerdings nicht signifikanter Anstieg. Nach dem Praxissemester sinkt die Studienmotivation zwar signifikant ab, allerdings stabilisiert sie sich in der Folge auf einem Niveau, welches nicht signifikant von demjenigen vor dem Praxissemester abweicht (Abbildung 6).

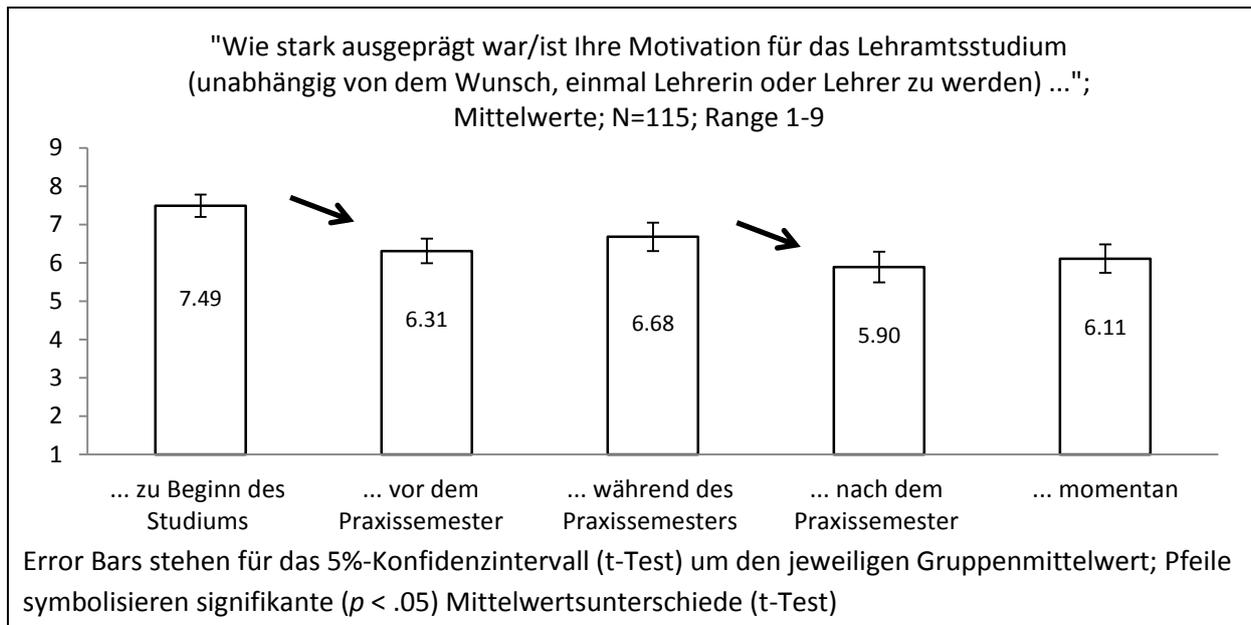


Abbildung 6: Verlauf der Studiumsmotivation

2.3. Diskussion der Ergebnisse der Online-Studie

Im Einklang mit früheren Studien zeigt sich, dass die Studierenden während des Praxissemesters einen deutlichen Kompetenzgewinn erleben. Hierbei scheint es sich nicht nur um ein momentanes „Strohfeuer“ in Folge positiver Erlebnisse und Erfahrungen während des Praxissemesters zu handeln, denn zumindest im Rückblick stabilisiert sich im weiteren Verlauf des Studiums die selbst eingeschätzte Kompetenz auf diesem hohen Niveau.

Es zeigt sich ebenfalls der intendierte Anstieg in der Berufsmotivation. Nach einem gewissen Einbruch zu Beginn des Studiums, welcher möglicherweise mit unrealistischen Erwartungen bezüglich des Lehramtsstudiums zusammenhängt (Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008), führen die ausgiebigen eigenen Lehrerfahrungen und der intensive Kontakt mit erfahrenen Lehrpersonen im Praxissemester zu einer stärkeren Identifikation mit dem Beruf der Lehrerin/des Lehrers. Nach dem Praxissemester stabilisiert sich die Berufsmotivation auf hohem Niveau.

Ähnlich wie bei der Berufsmotivation zeigt sich bei der Motivation für das Lehramtsstudium (unabhängig vom Berufswunsch) ein starker Abfall ausgehend von relativ hohen Werten zu Beginn des Studiums. Auch hier scheint das Studium nicht den eventuell unrealistischen Erwartungen der Studierenden zu entsprechen. Während des Praxissemesters steigt die Motivation fürs Studium zwar an, doch im Gegensatz zur Berufsmotivation ist der Effekt nur temporär. Sobald die Studierenden nach dem Praxissemester in den Studienalltag zurückkehren, sinkt die Studienmotivation wieder in etwa auf das alte Niveau und bleibt dort weitgehend stabil. Die Befürchtung, dass nach solchen ausgedehnten Praxiserfahrungen die Studierenden nicht mehr willens oder in der Lage sind, universitäres Wissen aufzunehmen und wertzuschätzen, wird durch diese Daten nicht bestätigt. Der große „Einbruch“ in der Studienmotivation scheint vielmehr gleich zu Beginn des Studiums stattzufinden. Nach dem Praxissemester bringen die Studierenden nicht signifikant weniger Motivation für das Studium auf, als vor dem Praxissemester.

Einschränkend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Studierenden im Rückblick die Ausprägung der verschiedenen Merkmale zu unterschiedlichen Zeitpunkten einschätzen sollten. Teilweise liegen diese mehrere Jahre zurück. Während zum Kompetenzzempfinden auch Längsschnittdaten vorliegen (siehe Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013), fehlen solche Daten zur Studiums- und Berufsmotivation.

3. Echte Lehrer vs. Schnullibulli-Theorie: Ergebnisse der Fokusgruppenstudie⁶

3.1. Hintergründe der Studie:

Wenn wir aufgrund der im vorangehenden Abschnitt geschilderten Ergebnisse auch nicht davon ausgehen, dass das Praxissemester eine Diskrepanz zwischen Studienangebot und Wünschen der Studierenden bewirkt oder auslöst, ist es dennoch möglich, dass sich der „Konflikt“ zwischen „Theorie und Praxis“ im Jenaer Praxissemester zuspitzt. Durch eine qualitative Befragung von Praxissemesterstudierenden sollten insofern die Ergebnisse der früheren quantitativen Erhebungen im Hinblick auf dieses Problemfeld erweitert und differenziert werden.

3.2. Methodisches Vorgehen:

Im Wintersemester 2011/2012 wurden zu Beginn, Mitte und Ende des Praxissemesters – also im September 2011 (T1), im November 2011 (T2) und im Januar 2012 (T3) – jeweils drei Fokusgruppen mit Praxissemesterstudierenden im 5./6. Semester (27 TeilnehmerInnen, darunter 14 Frauen) durchgeführt. Die Studierenden hatten sich zu Beginn des Semesters freiwillig für diese Studie zur Verfügung gestellt. Im Gegenzug mussten sie für die Abschlussveranstaltung des universitären Begleitmoduls „Einführung in die Schulwirklichkeit“ keine Abschlusspräsentationen vorbereiten. Stattdessen hielt der Autor dieses Kapitels im Plenum einen Vortrag über erste Ergebnisse der Studie.

⁶ Eine sehr stark zusammengefasste Darstellung der Ergebnisse dieser Studie wurde vorher bereits in dem Buchbeitrag „Echte Lehrer vs. Schnulli-Bulli Theorie: Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium im Spiegel des Jenaer Praxissemesters“ (Holtz, Kleinespel, Ahrens & Lütgert, 2013) veröffentlicht.

Die Fokusgruppen fanden in einem Besprechungsraum der Universität statt und dauerten zwischen ca. 75 und ca. 120 Minuten. Mittels eines digitalen Audio-Aufnahmegeräts wurden die Fokusgruppen aufgezeichnet. Als Moderator fungierte der Autor dieses Beitrags. Eine studentische Hilfskraft assistierte ihm und fertigte während der Fokusgruppen ein grobes Ereignisprotokoll an.

Im Geiste einer offenen und weitgehend unbeeinträchtigten Diskussion der TeilnehmerInnen untereinander (Gaskell, 2000), wurde ein sehr offener Leitfaden verwendet, von welchem nach Bedarf und Maßgabe des Moderators jederzeit abgewichen werden konnte. Zunächst wurden die Studierenden immer gebeten, aktuelle Erfahrungen aus dem Praxissemester zu schildern. Dabei ging es sowohl um Erlebnisse an den Schulen als auch in den universitären Begleitseminaren. Zu Beginn des Semesters (T1) wurden die Studierenden außerdem gefragt, was sie für sich vom Praxissemester erwarten. In den späteren Fokusgruppen (T 2) standen die Erwartungen gegenüber dem weiteren Studium im Vordergrund. In den letzten Fokusgruppen gegen Ende des Praxissemesters (T3) wurden die Studierenden zusätzlich gebeten, eine Art Fazit zum Praxissemester abzugeben.

Die Auswertung der Fokusgruppen orientierte sich an der Analyse von Alltagsdiskursen im Rahmen der *Theorie Sozialer Repräsentationen* (Moscovici, 1961; Wagner et al., 1999; zur Methodik siehe Wagner & Hayes, 2004). Insofern stand die Frage im Vordergrund, wie die Praxiserfahrungen der Studierenden und ihre Erfahrungen an der Universität in ein unter den Studierenden geteiltes System aus Werten, Ideen und Praktiken eingebunden sind.

Da es sich bei den Aufzeichnungen der Fokusgruppen um relativ unstrukturiertes Analysematerial handelt – wie erwähnt wurde nur ein sehr grober Leitfaden verwendet – wurden zunächst in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2007) mit dem Programm f4 (www.audiotranskription.de) *formulierende Interpretationen* erstellt. Hierbei handelt es sich im Prinzip um ausführliche Zusammenfassungen der

Fokusgruppendiskussionen, in welchen der Diskussionsverlauf in inhaltliche Segmente unterteilt wird. Dabei war neben dem Autor auch immer mindestens eine studentische Hilfskraft an der Anfertigung der formulierenden Interpretationen beteiligt. Kritische Fragen der Interpretation von Textstellen wurden gegebenenfalls im Analyseteam diskutiert. Anschließend wurden diese formulierenden Interpretationen als sogenannte A-Docs mithilfe der qualitativen Analysesoftware Atlas.ti 6.2 über Zeitmarken direkt mit den entsprechenden Audiodateien verknüpft, wodurch es möglich wurde, bei der Analyse jederzeit zwischen den formulierenden Interpretationen und dem originalen Audiomaterial hin und her zu wechseln. Im nächsten Analyseschritt wurden die Konstruktionen diskursiver Objekte wie „Theorie“ und Praxis“ im Alltagsverständnis der Praxissemesterstudierenden interpretativ/hermeneutisch nachvollzogen. Anschließend ging es vor allem um die Handlungsorientierungen dieser Diskurselemente, also ihre Rolle und Funktion in den Argumentationen und Schilderungen der TeilnehmerInnen (Willig, 2003). Darauf aufbauend wurde in Folge analysiert, wie sich die Studierenden bezüglich dieser verschiedener diskursiven Objekte – wie beispielsweise eben dem von den TeilnehmerInnen sozial geteilten Verständnis von „Schulpraxis“ und „Universitärer Theorie“ – positionieren und dadurch Subjektivität und soziale Identität konstruieren (vgl. Harré & von Langenhove, 1984).

3.3. Ergebnisse

3.3.1 „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Belastungsquellen im Verlauf des Praxissemesters.

Von Beginn an wird das Praxissemester von allen Studierenden in allen Gruppen überwiegend positiv gesehen. Dem gegenüber werden in allen Fokusgruppen zu allen drei Zeitpunkten auch Bedenken wegen der im Vergleich zum sonstigen Studium höheren

Belastungen geäußert. Dabei verändern sich allerdings über die Zeit die Belastungsquellen, die für die Studierenden im Vordergrund stehen.

In den ersten drei Fokusgruppen sind dies neben dem frühen Aufstehen und einigen organisatorischen Problemen Ängste und Sorgen, die Belastungen im Praxissemester könnten sie überfordern. Alle Studierenden, die sich zu ihren Zielen für das Praxissemester äußern, machen in irgendeiner Art und Weise deutlich, dass sie ausprobieren möchten, wie sie mit der LehrerInnenrolle zurechtkommen. Insofern wäre ein „Scheitern“ mit hohen psychosozialen Kosten verbunden: Man müsste sich eingestehen, dass man einfach nicht zur Lehrerin oder zum Lehrer „taugt“.

Vor allem die universitären Begleitmodule werden als belastend empfunden. Einige TeilnehmerInnen fürchten, dass die Belastungen besonders gegen Ende des Praxissemesters, wenn etliche Prüfungsleistungen wie Seminararbeiten etc. abgegeben werden sollen, unerträglich werden könnten. Insofern versuchen manche Studierende, gleich zu Beginn des Praxissemesters möglichst schnell viele Hospitationsstunden „zu schrubby“, um später zeitlich flexibler zu sein.

Zu T2 scheint sich der Trend zu verstärken, dass die universitären Begleitmodule als Hauptbelastungsquelle angesehen werden, während die Schulpraxis als anstrengend, aber nützlich und insgesamt positiv erlebt wird. So beschwert sich eine Teilnehmerin darüber, dass sie in einer universitären Begleitveranstaltung „jetzt auch noch“ ein Kolloquium ablegen muss, in dem es nur um „theoretische“ Inhalte der Lehrveranstaltung, und nicht um Erfahrungen im Praxissemester geht:

... Ich finde es eigentlich frech, dass da jetzt noch so etwas kommt weil ... weil ... wo sollen wir jetzt noch die Zeit hernehmen, nebenbei noch irgendetwas zu lernen und

uns etwas in den Kopf reinzuprügeln, was wieder nur sinnlose Theorie ist, die uns für die Schule sowieso wieder genau nichts bringt ... (8.11.2011).

Ein anderer Teilnehmer antwortet hierauf, dass das Praxissemester ja auch „Praxissemester und nicht Theoriesemester“ heißt. Ähnliche Aussagen finden sich auch in den anderen beiden Fokusgruppen zu T2. Die Konstruktion der universitären Begleitmodule als eine sinnlose Belastung ermöglicht es den TeilnehmerInnen dabei auch, negative Erfahrungen und ein Zurückbleiben hinter den eigenen Erwartungen nicht im Sinne einer möglichen fehlenden Eignung für den LehrerInnenberuf zu interpretieren, sondern als Praxisferne der Universität.

Besonders schwer vermittelbar ist den Studierenden die Bedeutsamkeit der Begleitveranstaltung zu Forschungsmethoden. Es ergab sich mehrmals die Situation, dass der Autor dieses Kapitels – der selbst eines der Seminare zu Forschungsmethoden leitete – versuchte, den TeilnehmerInnen die Sichtweise der Universität zu vermitteln (siehe dazu den Beitrag von Herzer und Frey in diesem Band). Die Studierenden waren durchaus bereit zu akzeptieren, dass eine gewisse „Scientific Literacy“ im Bereich der empirischen Sozialforschung zu ihrem Vorteil sein kann. Jedoch fanden sie trotzdem, dass Forschungsmethoden – wenn sie schon so wichtig sind – doch bitte vor oder nach dem *Praxissemester* unterrichtet werden sollten.

Daneben finden sich auch zu T2 vereinzelt Beschwerden über das frühe Aufstehen. Zwei Teilnehmerinnen beklagen, dass sie an ihren Schulen als „Mädchen für alles“ Aufgaben wie die Leitung von Neigungsgruppen und die Organisation von Aktionstagen übernehmen „müssen“. Zwar werden sie zu diesen Tätigkeiten nicht „gezwungen“, jedoch wollen sie es sich nicht mit den Lehrpersonen an der Schule verderben, weshalb es ihnen schwer fällt, nein zu sagen. Zudem handele es sich bei diesen Aufgaben um solche, die Sie gerne machen und

die ihnen – im Gegensatz zu den Aufgaben im Rahmen der universitären Begleitmodule – „etwas bringen“.

Zu T3 beklagen sich die Studierenden vor allem darüber, dass sie jetzt die Seminararbeiten etc. für die universitären Begleitmodule anfertigen müssen. Allerdings scheint die Belastung deutlich geringer zu sein, als zu Beginn des Praxissemesters befürchtet. Darüber hinaus beklagen sich TeilnehmerInnen in allen Gruppen darüber, dass sie, nachdem sie ihre verpflichtenden Hospitations- und Unterrichtsstunden „abgeleistet“ haben, trotzdem noch fünf Stunden täglich an den Schulen „absitzen“ müssen, während sie eigentlich zuhause an ihren Seminararbeiten schreiben wollten. Es scheint so, als hätte spätestens jetzt die Praxis den Reiz des Neuen verloren und als habe sich eine gewisse „Routine“ eingestellt, die bisweilen auch langweilig sein kann. Trotzdem beschreiben die Studierenden die Erfahrungen an den Schulen weiter überwiegend als bereichernd, während Belastungen durch Aufgaben für die Universität meist als überflüssig gesehen werden. Einige Studierende haben das Gefühl, im Verlauf des Praxissemesters zu einem Bestandteil der Schulen geworden zu sein. Sie fühlen sich unwohl bei dem Gedanken, bei der Rückkehr ins Studium in der Schule unerledigte Aufgaben zu hinterlassen.

3.3.2 Charismatische Theorien zum „guten Lehrer“.

Danach gefragt, was denn für sie eine gute Lehrerin bzw. einen guten Lehrer ausmache, führen die TeilnehmerInnen in allen drei Gruppen zu T1 zunächst die Fähigkeit an, Kinder und Jugendliche für das eigene Fach interessieren und ihnen etwas beibringen zu können. Beispielhaft ist die Antwort eines Teilnehmers auf die Frage des Moderators, was ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin sei. Zunächst antwortete eine Teilnehmerin, dass diese Frage „immer“ komme, worauf die anderen Studierenden mit lautem Gelächter reagieren. Ein anderer Teilnehmer ergänzt:

Aber es ist ja die Frage, was macht *für Dich* einen guten Lehrer aus und was sagt *die Uni*, was einen guten Lehrer ausmacht [*große Zustimmung der anderen TeilnehmerInnen; der Moderator fragt, wo denn hier der Unterschied ist*]. Die Uni gibt einem ... also stellt so eine große Folie mit bunter Überschrift „Guter Lehrer“ und dann steht da bap bap bap bap ... und da denke ich mir, das ist jetzt für mich nicht unbedingt ein Kriterium für einen guten Lehrer. Wenn ich mich in die Schülerrolle zurückversetze, hätte ich da niemals drauf geachtet. Da wären es ganz andere Sachen, was für mich ein guter Lehrer ist und ich denke ... ein guter Lehrer ist eigentlich der, der die Kinder – oder die Schülerinnen und Schüler oder die Jugendlichen oder wie immer man die bezeichnen mag – der die halt größtenteils motivieren kann weil, sagen wir mal ganz ehrlich, in einer Regelschule – in einem Gymnasium weiß ich nicht, da war ich lange nicht mehr – an einer Regelschule muss man jetzt nicht so viel wissen [*Gelächter und Zustimmung*]. Wenn man dann *diese Gabe* hat – im Prinzip – die Schülerinnen und Schüler motivieren zu können und sie bei Laune zu halten und sie irgendwie dafür zu begeistern, ohne sie dann auch noch persönlich zu verurteilen oder sonst was, dann ist das meines Erachtens nach ein guter Lehrer, der dann auch ... ähm ... ganz wichtig – war zumindest für mich als Schüler wichtig – der dann auch die Persönlichkeiten der ganzen Jugendlichen beachtet und achtet. [...] (Di, 8.11.2011).⁷

Gefragt, wie man zu so einem guten Lehrer werde, antwortet der Teilnehmer, das hänge von der Person ab und es seien viele Sachen dabei, die man einfach nicht lernen könne. „So ist man einfach, oder so ist man nicht ... manche Leute sind halt nicht so und die sollten das

⁷ Bei Zitaten aus den Fokusgruppen bezeichnen drei Punkte eine kurze Pause, während drei Punkte in eckigen Klammern eine Auslassung symbolisieren. Allgemein finden sich in eckigen Klammern Anmerkungen des Autors. Die Interpunktion folgt dabei dem Sprachfluss der jeweiligen Teilnehmerin bzw. des jeweiligen Teilnehmers.

dann einfach lassen ...“. Man kann zwar Verbesserungsvorschläge geben, aber die „Grundpersönlichkeit“ sei zu so einem späten Zeitpunkt im Studium nicht mehr zu ändern.

Ähnliche Aussagen finden sich auch in den anderen Fokusgruppen. Alle TeilnehmerInnen, die sich zum Thema „guteR LehrerIn“ äußern, nennen vorrangig die Fähigkeit, SchülerInnen begeistern und motivieren zu können und scheinen diese eher als eine Persönlichkeitseigenschaft, denn als erworbenes Wissen und Fähigkeit zu betrachten.

Hier besteht die Gefahr, dass die Studierenden in ein diskursives Dilemma geraten: Wenn man „von Natur aus“ ein „Guter Lehrer“ ist oder nicht, und die Studierenden im Praxissemester beweisen wollen, dass sie „Gute Lehrer“ sind, dürfen sie theoretisches Wissen streng genommen gar nicht in der Praxis einsetzen, denn dann wären sie im Erfolgsfall ja nicht von Natur aus gute Lehrer sondern nur dadurch, dass sie Empfehlungen von Anderen gefolgt sind.

3.3.3 „Echte Lehrer“ vs. „Schnullibulli-Theorie“: zwischen Theorie-Praxis-Konflikt und Theorie-Praxis-Integration.

Die TeilnehmerInnen aller Gruppen tauschen sich gerne und häufig über ihre Erfahrungen an den Schulen aus. Hierbei muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich in den Fokusgruppen kaum eine Stelle findet, in welcher die Studierenden bei diesen Erzählungen die Sichtweise der SchülerInnen mit einbeziehen oder gar übernehmen. Dem gegenüber geht es oft um die didaktischen Fähigkeiten der Lehrpersonen an den Praxissemesterschulen. Im Einklang mit dem oben skizzierten Bild eines guten Lehrers oder einer guten Lehrerin, schätzen sie Lehrpersonen, die motivierend mit ihren Schulklassen umgehen und den Schülerinnen und Schülern etwas vermitteln können.

Dabei heben TeilnehmerInnen an verschiedenen Stellen hervor, dass diese Positivbeispiele auch ab und zu Dinge tun, die im universitären Kontext verpönt sind. Ein Beispiel hierfür

stellt ein energisches Durchgreifen bei Disziplinlosigkeiten in Form kleiner – häufig auch eher symbolischer – Bestrafungen und „frecher Sprüche“ den Schülerinnen und Schülern gegenüber dar. Interessant ist in diesem Zusammenhang die folgende Äußerung zu T2. Eine Teilnehmerin erzählt davon, dass sie aufgrund des Ausfalls einer Lehrkraft gebeten wurde, spontan am nächsten Morgen eine Unterrichtsstunde alleine zu übernehmen:

... und da bin ich morgen ganz alleine drin und der *[der Mentor]* hat gesagt, „das machen Sie einfach mal“ und jetzt muss ich das nachher natürlich noch vorbereiten, aber da gehe ich mittlerweile ganz locker ran weil ich so weiß, OK, wie die *[die Schülerinnen und Schüler]* drauf sind, wie lange brauchen die, und ich muss die auch immer disziplinieren, die sind sehr hibbelig und da hat er *[der Mentor]* aber auch gesagt, ne, „Sie sind hier, um etwas zu lernen, wenn die nicht ruhig sind, sagen sie ruhig einmal wie der Ton lang geht“, also ... der sagt auch Sachen wie „ich stecke Euch gleich in die Klappe, dann könnt Ihr Euch die Köpfe einrennen“, aber man *muss* mit dieser Klasse so umgehen, also, ich würde das nicht sagen, weil ich es mir auch nicht leisten kann in dieser Situation als Praktikant, aber das ist ein ganz cooler Lehrer, der ist auch relativ jung [...] die wissen, wie das ist und der sagt „machen Sie alles, wir reden da später drüber, aber machen Sie einfach mal“. (8.11.2011)

Andere TN fragen, ob sie wirklich schon alleine unterrichten darf. Die Teilnehmerin erzählt, sie hätte aus sozialpädagogischen Projekten schon viel Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen, würde sich das auch zutrauen und wäre auch neulich sehr für eine Stunde gelobt worden. Alleine ohne „Beobachtung“ zu unterrichten, mache auch viel mehr Spaß und man sei viel „freier“, als wenn noch eine Lehrkraft mit in der Klasse sitzt. Ähnliche Aussagen zu den Vorzügen „freien“ Unterrichtens werden auch in den anderen Gruppen diskutiert.

Hier wird deutlich, dass die Studierenden gerade zu T1 und T2 viel positives Selbstwertgefühl aus der Bestätigung durch die Lehrkräfte an den Schulen ziehen, während auch zu T2 noch „Versagensängste“ bezüglich der eigenen Möglichkeiten, die LehrerInnenrolle auszufüllen, auftauchen können. In zwei Gruppen betonen TeilnehmerInnen zu T1 ausdrücklich, dass sie jetzt sogar einen Schlüssel zum Lehrerzimmer bekommen hätten. Derartige Erfahrungen des als angehende LehrerInnen ernst genommen und akzeptiert Werdens sind offensichtlich für die Studierenden sehr wichtig. Ein Grund hierfür liegt sicher darin, dass die Studierenden wie erwähnt im Praxissemester „zeigen“ wollen, dass sie zur Lehrerin/zum Lehrer taugen und dass die Meinung der MentorInnen für sie hier maßgeblich ist.

Zum anderen müssen diese Emotionen eventuell auch vor dem Hintergrund verstanden werden, dass sich die Lehramtsstudierenden an der Uni in den fachwissenschaftlichen Fächern gelegentlich nicht ernst genommen und als „Studenten zweiter Klasse“ im Vergleich zu den BA/MA Studierenden fühlen. Insofern kann vielleicht eine fehlende Anerkennung an der Universität durch die Anerkennung durch die „Praktiker“ kompensiert werden. So äußert ein Student in einer Fokusgruppe zu T2 im Verlauf einer Diskussion über die Notwendigkeit von auf die Lehramtsstudierenden zugeschnittenen fachwissenschaftlichen

Lehrveranstaltungen:

Bei uns sagen Dozenten sogar, sie hätten gerne mal reine Lehramtsveranstaltungen ...
[Zustimmung durch die anderen TN] ... und dann ... das sagen dann diejenigen, die gerne mal mit den Lehrämtern hätten, so ein bisschen wie „rumspielen würden“ in Anführungsstrichen, und dann gibt es Dozenten die sagen „pfff ... Lehramtsstudenten ... Halbwissenschaftler!“ ... die gibt es genauso. *[Andere TeilnehmerInnen stimmen hierauf diesen Aussagen zu und erzählen Ihrerseits ähnliche Beispiele aus ihren Studienfächern]* (29.9.2011)

In allen drei Gruppen wird als Beispiel für einen Konflikt zwischen universitärer Theorie und schulischer Praxis der Frontalunterricht angeführt. Während nach Auffassung der Studierenden dieser „an der Uni“ kritisch gesehen wird, ist er an den Schulen weit verbreitet und scheint für die Studierenden auch die einzige Möglichkeit darzustellen, den Lehrstoff überhaupt in den 45-Minuten-Unterrichtsstunden unterzubringen. Allerdings finden sich in allen Fokusgruppen ebenso kritische Aussagen zu konservativem und „langweiligem“ Unterricht einiger Lehrkräfte an den Praxissemesterschulen. In zwei Gruppen wird zu T2 darüber diskutiert, dass die Ursache dafür, dass die Schülerinnen und Schüler Gruppenunterricht wenig schätzen, daran liegen könne, dass sie diesen von den Lehrerinnen und Lehrern an den Schulen zu wenig gewohnt seien. Teilweise wird also durchaus – wie in der Gestaltung des Praxissemesters intendiert (siehe hierzu den Beitrag von Will Lütgert) – der universitäre Bewertungsmaßstab an die Lehrkräfte, in deren Stunden die Studierenden hospitieren, angelegt. In einer Gruppe kam es sogar zu lebhaften Diskussionen zwischen VertreterInnen eines eher traditionell fragend-entwickelnden Unterrichtsstils und Studierenden, die offenere Methoden vorziehen. Ebenso wie der Maßstab der Universität an den Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen angelegt wird, wird die Qualität der universitären Begleitveranstaltungen oft stark nach der didaktischen Qualität der Lehrenden beurteilt. Als besonders unglaublich wird es hierbei empfunden, wenn die DozentInnen das, was sie beispielsweise in Form pädagogischer Konzepte und Theorien „predigen“, selbst in ihren Veranstaltungen nicht umsetzen können.

Bei Konflikten zwischen der Meinung „der Uni“ und der Meinung der Lehrkräfte an den Schulen, geben die TeilnehmerInnen immer dem Erfahrungswissen der LehrerInnen den Vorzug. Dies wird beispielsweise dadurch deutlich, dass in allen drei Gruppen zu mindestens einem Zeitpunkt der Ausdruck „das sagen ja auch die Lehrer an den Schulen und die müssen es ja wissen“ so oder in ähnlichen Formulierungen verwendet wird, um bestimmte

Unterrichtsmethoden oder Verhaltensweisen (wie eben das „Bestrafen“) zu rechtfertigten oder bestimmte universitäre Inhalte wie die Begleitveranstaltungen zu Forschungsmethoden als nutzlos und praxisfern zu kritisieren.

In allen Gruppen wird gefordert, dass mehr „echte Lehrer“ an der Universität unterrichten sollen. Gemeint sind hier vor allem die Veranstaltungen in den Fachdidaktiken. Gelegentlich wird als Argument gegen die Eignung bestimmter DozentInnen angeführt, dass diese so lange nicht mehr an einer Schule waren, dass sie gar nicht mehr wissen, wie die Schülerinnen und Schüler „heute so drauf sind“. Diese DozentInnen sind keine „echten Lehrer“; selbst dann nicht wenn der Vorwurf, sie hätten lange nicht mehr an Schulen unterrichtet, gar nicht zutrifft. Demgegenüber werden einige DozentInnen an der Universität als Beispiele für „Echte Lehrer“ angeführt, die nach Kenntnis des Autors tatsächlich schon länger nicht mehr im Schuldienst waren. Darauf angesprochen meinen die Studierenden, diese DozentInnen hätten trotzdem „viel zu erzählen“ und würden ihnen gute „Tipps und Tricks“ geben. Sie haben anscheinend das gewisse „Charisma“ und das nötige selbstsichere Auftreten, welches einen „Echten Lehrer“ ausmacht. Außerdem fühlen die Studierenden sich hier in einer Rolle angesprochen, in der sie sich wohl fühlen, nämlich als angehende LehrerInnen und nicht als angehende ErziehungswissenschaftlerInnen.

Interessant ist hier eine Stelle in einer der Fokusgruppen zu T1. Vorausgegangen war dieser Stelle eine Diskussion über das Problem, dass „gute Leute“ häufig zu schnell ihre Lehrtätigkeit an der Uni Jena wieder beenden. Eine Teilnehmerin setzt fort:

Also ich würde mehr Lehrer einsetzen auch für uns, weil ... *[ein Teilnehmer wirft ein „das merkt man auch dann gleich“]* ... ich brauche keinen Dozenten, der nur Theorie macht, aber ... wie der Herr [...] zum Beispiel, der hat schon viel Theorie gemacht, aber hat das so geil mit der Schulpraxis gekoppelt, dass ich wirklich fast noch jede

Stunde von ihm weiß, wirklich [*große Zustimmung*], der hat das so beeindruckend dargestellt ... das bringt *mir* für *mein Lehramtsstudium* so viel, was ich mir auch von der Uni erhoffe, im Gegensatz zu einer Theorievorlesung [...] (29.9.2011)

Dieser scheinbare Widerspruch zwischen praxisferner Theorie und dem Erfahrungswissen „echter Lehrer“ wird auch in folgendem Ausschnitt deutlich. Eine Teilnehmerin einer Fokusgruppe zu T2 beschreibt hier ihre Erfahrungen im Begleitmodul Fachdidaktik:

Auf jeden Fall haben wir jetzt Fachdidaktik bei einer ziemlich kompetenten Lehrerin, die [...] abgeordnet ist für dieses Seminar ... und die Frau ist wirklich sehr, sehr kompetent und kann viel über diesen Beruf erzählen und die ist auch sehr, sehr nett und herzlich, engagiert ... und diese Frau muss wirklich [...] diese ganzen Theorien, diese ganze Modelle und diesen ganzen ... Schnullibulli, den wir nicht wissen wollen, von den letzten Semestern, was wir alles schon einmal in Didaktik 1 und Didaktik 2 hatten, noch einmal aufarbeiten, wo ich mich frage: Wozu sitze ich da noch einmal in einem Didaktikseminar? Also gerade gestern habe ich mich echt gefragt, warum sitze ich da drinnen, wenn die genau das wiederholt, was wir in den letzten Semestern schon ausführlich mal gemacht [*haben*] und warum kann die sich nicht einfach da vorne hinsetzen und uns wirklich einfach aus dem Schulwesen ... aus der Schule real etwas erzählen [*Zustimmung der anderen TeilnehmerInnen*]. Ich begreife das nicht ... [...] ... (9.11.2011)

Im weiteren Verlauf der Diskussion berichten die TeilnehmerInnen über die verschiedenen fachdidaktischen Begleitveranstaltungen. Rein theoretischer Input wird generell abgelehnt,

während Möglichkeiten, eigene Erfahrungen einzubringen und aufzuarbeiten und „Tipps und Tricks“ aus der „realen Welt“ der Praxis geschätzt werden.

Von meiner Perspektive aus – also der eines Wissenschaftlers und Universitätsdozenten – würde ich mir hier mehr Offenheit der Studierenden bezüglich der Nützlichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis für die Praxis erhoffen. Andererseits erscheint der Wunsch der Studierenden nach einer Möglichkeit zur Aufarbeitung der eigenen Erfahrungen auch aus einer wissenschaftlichen Perspektive alles andere als unbegründet (vgl. z.B. Santagata, Zannoni & Stigler, 2007). Es ist nicht so, dass die Studierenden „die Uni“ oder „die Theorie“ pauschal ablehnen. Allerdings fällt es ihnen manchmal schwer, ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit den Angeboten der Universität zu verknüpfen. Außerdem scheinen zumindest einige die Erfahrung gemacht zu haben, dass zumindest manche „Theoretiker“ an der Universität Lehramtsstudierende als unvollkommene „Halbwissenschaftler“ betrachten. Ein Wechsel der Evaluationsdimension und eine stärkere Gewichtung des Urteils der „Praktiker“ an den Schulen und eine stärkere Identifikation mit dieser akzeptierend auftretenden Personengruppe kann beispielsweise im Kontext der „Social Identity Theory“ (z.B. Tajfel & Turner, 1986) als eine „logische“ Konsequenz derartiger Erfahrungen des zurückgesetzt Werdens gesehen werden.

3.3.4 Erwartungen fürs weitere Studium: Praxiserfahrungen erweitern und vertiefen.

Im Hinblick auf eine gelingende Theorie-Praxis-Integration im Praxissemester scheint es maßgeblich, genau auf die Erwartungen der TeilnehmerInnen für ihr weiteres Studium zu schauen. In allen Gruppen findet sich vereinzelt die Aussage, dass TeilnehmerInnen nicht „zurück an die Uni“ möchten. Sie fühlen sich reif für das Lehramt und haben keine Lust auf weitere zwei Jahre „langweilige Theorie“. Andere TeilnehmerInnen freuen sich zumindest auf die größere Freizeit im Studentenleben. Hierzu muss allerdings angemerkt werden, dass sich

in allen drei Gruppen zumindest auf Nachfrage durch den Moderator auch positive Aussagen zum Thema „Theorie“ und weiteres Studium finden. Interessant ist hier eine Diskussion in einer Gruppe zu T3 zum Verhältnis von Theorie und Praxis. Eine Teilnehmerin führt aus:

Ich finde es müsste halt irgendwie beides sein, das Standard-Ding halt, dass das Studium einerseits diese Ausbildung ist als Lehrer und andererseits aber wir ja quasi auch wissenschaftlich ... auch die wissenschaftliche Meinung dazu hören sollen und ich meine, es ist ja auch nicht schlecht, das mal zu hören um sich dazu eine Meinung bilden zu können, ob jetzt irgendwelche speziellen pädagogischen Konzepte Sinn machen oder nicht. Wenn das Hand in Hand ginge, wäre halt schön ... ja ... also wenn man beide Seiten dann hat. (12.1.2012)

Auf Rückfrage des Moderators gibt die Teilnehmerin unter großer Zustimmung der anderen an, dass so, wie es im Moment ist, die theoretische Seite an der Uni überbetont wird.

Die Mehrheit der TeilnehmerInnen formuliert konkrete Erwartungen an das weitere Studium und sieht bei sich ein Verbesserungspotenzial. Am häufigsten werden hierbei Aspekte des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern und den Eltern genannt. Auch unterrichtspraktische Aspekte wie die Zeitplanung oder auch Methoden zur effektiven Verhaltensmodifikation werden in diesem Zusammenhang erwähnt.

Neben mehr „Tipps und Tricks“ wünschen sich viele TeilnehmerInnen explizit auch eine Aufarbeitung ihrer Praxiserfahrungen an der Uni. Gelegentlich bringen die Praktikanten die Sorge zum Ausdruck, sie könnten das wieder verlernen, was sie im Praxissemester gelernt haben. Zwar wird in einer Gruppe kontrovers über den Sinn von Rollenspielen im universitären Unterricht diskutiert, doch scheint es eine Mehrheit der TeilnehmerInnen zumindest für möglich zu halten, das Studium praxisnäher zu gestalten. In allen Gruppen

wurde zu verschiedenen Zeitpunkten die Meinung vertreten, dass die Leistung der PraktikantInnen an den Schulen auch in den universitären Veranstaltungen Grundlage der Benotung sein sollten. Zumindest sollten die DozentInnen auch einmal in die Schulen kommen, um sich die Studierenden beim Unterrichten anzuschauen. Entsprechende Angebote in manchen Fächern werden sehr geschätzt.

Bezüglich der Bedeutsamkeit des Aufgreifens von und des Austauschs über Praxiserfahrungen scheint Einigkeit zu bestehen. In allen drei Gruppen stellen es TeilnehmerInnen als sehr positiv dar, wenn sie sich im Praxissemester zum Beispiel in Hospitationszirkeln (siehe dazu den Beitrag von Frank Ahrens und Karin Kleinespel in diesem Band) und in universitären Lehrveranstaltungen über ihre Erfahrungen austauschen und von verschiedener Seite Feedback zu ihrem Unterrichtshandeln und zu etwaigen Problemsituationen bekommen konnten. Interessanterweise wurden zu T3 in allen Gruppen auch die Fokusgruppen als eine Möglichkeit gelobt, sich mit anderen Studierenden und einem Universitätsdozenten informell ohne Notendruck auszutauschen, obwohl dies eigentlich in der Konzeption der Fokusgruppen nicht intendiert worden war.

In allen drei Gruppen wird die Notwendigkeit diskutiert, im zweiten Studiumsabschnitt auch weitere fachwissenschaftliche Kompetenzen aufzubauen. Hier finden sich verschiedene Ansichten, die je nach Fach zu variieren scheinen. Interessant ist, dass eine Mathematikstudentin zu T3 äußert, im Praxissemester erlebt zu haben, wofür sie die Studieninhalte eigentlich brauchen kann. In früheren Fokusgruppen hatten alle Mathematikstudierenden – ebenso wie diese Teilnehmerin – die Studieninhalte durchwegs für „zu abgehoben“ und für den Schulalltag „übertrieben“ befunden. Während Studierende in sprachlichen Fächern mehrheitlich einen recht großen Bedarf an weiteren fachwissenschaftlichen Studien sehen, scheint es anderen Studierenden schwerer zu fallen, Studieninhalte und Inhalte des Lehrplans an den Schulen unter einen Hut zu bringen. In manchen Fächern findet sich einerseits vereinzelt die Ansicht, „überhaupt nicht“ auf den

Schulalltag vorbereitet worden zu sein und über viele Inhalte der Lehrpläne „gar nichts“ zu wissen, während andere Studierende darauf verweisen, dass man sich sehr leicht die nötigen Informationen und Materialien zusammensuchen kann, wenn man einmal gelernt hat, wie das geht.

Zwei Studierende geben als Fazit an, dass sie während des Praxissemesters Schwierigkeiten hatten, sich mit dem autoritären Klima an ihren Schulen anzufreunden. Während ein Teilnehmer überlegt, beruflich vielleicht lieber eine sozialpädagogische Richtung einzuschlagen, formuliert der andere Teilnehmer den Wunsch, weitere Praktika in „moderneren“ und reformorientierteren Schulen zu absolvieren. Ganz abgesehen von dieser Problematik formulieren einige Studierende den Wunsch, weitere Praktika zu machen, um den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern.

3.4 Diskussion der Ergebnisse der Fokusgruppenstudie

Während die Ergebnisse einer solchen qualitativen Studie nicht ohne weiteres verallgemeinert werden können, zeigen sich hier doch einige mögliche Verlaufsmuster, die der „Konflikt“ oder auch das „Zusammenspiel“ zwischen Theorie und Praxis im Jenaer Praxissemester annehmen können.

Auf der einen Seite finden sich sehr deutliche Hinweise darauf, dass die Studierenden im Praxissemester bestimmte „theoretische“ universitäre Lehrinhalte als praxisfern und „sinnfrei“ erleben. Gleichzeitig fühlen sich zumindest manche TeilnehmerInnen als Lehramtsstudierende als „Studierende zweiter Klasse“. Primäre Ansprechpartner, Modelle und Vertrauenspersonen sind die MentorInnen und andere Lehrpersonen an den Praxissemesterschulen, die dem Klischee eines „Echten Lehrers“ entsprechen, der alleine

durch sein Charisma junge Menschen führen und für sein Fach begeistern kann. Auch auf die Lehrenden an der Universität wird der „Echte Lehrer“ als Bewertungsmaßstab übertragen. Andererseits findet sich auch Kritik an den Lehrpersonen der Praxissemesterschulen. Hier wird gelegentlich der Vorwurf erhoben, die Lehrmethoden einiger Lehrerinnen und Lehrer seien „veraltet“ oder zu konservativ oder die LehrerInnen wären „ausgebrannt“ und würden sich nicht mehr genug Mühe geben. Gerade im späteren Verlauf des Praxissemesters zeigen zumindest manche Studierende Ansätze einer beginnenden Integration von universitären Inhalten auf der einen Seite und Beobachtungen und praktischen Lehrerfahrungen im Praxissemester auf der anderen. Während einige Studierende sich zutrauen, nach dem Praxissemester direkt in den Schuldienst zu wechseln, sieht die Mehrheit der TeilnehmerInnen bei sich weiterhin einen Entwicklungsbedarf und formuliert bisweilen auch klare und (von einer theoretischen Perspektive aus) sinnvolle Erwartungen an das weitere Studium. Hier steht neben einer gewünschten Vertiefung ausgewählter fachlicher Inhalte und einer stärker an den schulischen Lehrplänen orientierten universitären Wissensvermittlung auch der Wunsch nach einer Vertiefung und Aufarbeitung der Erfahrungen im Praxissemester im Vordergrund.

Die Befürchtung, viele Studierende seien während des Praxissemesters und danach für universitäre Inhalte nicht mehr empfänglich, lässt sich insofern nicht bestätigen. Auf der anderen Seite wird sehr deutlich, dass die Studierenden „im Zweifelsfall“ eher den Lehrpersonen an den Praxissemesterschulen glauben und vertrauen als den Lehrenden an der Universität – Sie sind lieber angehende „Echte Lehrer“ als „halbe Wissenschaftler“ und möchten auch lieber in „ihrer Sprache“ und als angehende LehrerInnen angesprochen und ernst genommen werden..

4. Fazit und Ausblick

Verschiedene Befunde früherer Studien lassen sich im Jenaer Praxissemester replizieren: Für die Studierenden ist das Praxissemester zwar anstrengend, aber von zentraler Bedeutung während der Rest des Studiums als eher theoretisch und praxisfern erlebt wird. Allerdings scheint dieser „Theorieschock“ bereits in den ersten Studiensemestern einzutreten, in deren Verlauf unrealistische Erwartungen der Studierenden auf die trockene universitäre Realität zu prallen scheinen und Lehramtsstudierende sich zumindest manchmal im Vergleich zu BA/MA Studierenden zurückgesetzt fühlen. Insofern sprechen unsere Ergebnisse nicht dafür, dass die Erfahrungen im Praxissemester einen Theorie-Praxis-Konflikt auslösen oder wesentlich verstärken. Im Gegenteil – gerade im späteren Verlauf des Praxissemesters zeigen sich zumindest bei einigen Studierenden Ansätze einer Integration der verschiedenen Erfahrungsquellen, die sich zu Beginn des Praxissemesters nicht finden.

Zu Beginn und gegen Ende des Praxissemesters scheinen sich die Studierenden besonders belastet zu fühlen. Während gegen Ende des Semesters für einige universitäre Begleitmodule Seminararbeiten geschrieben und andere Prüfungsleistungen erbracht werden müssen, besteht zu Beginn des Praxissemesters eine der Hauptbelastungsquellen darin, dass die Studierenden sich nicht sicher sind, ob sie dem Praxissemester „gewachsen“ sind – ob sie zur Lehrerin oder zum Lehrer „taugen“.

In den ersten Wochen des Praxissemesters scheinen insofern die Lehrenden an der Universität einen besonders schweren Stand zu haben: Was nicht in Form von konkreten Tipps und Tricks zum unmittelbaren „Überleben“ (z.B. Fuller & Bown, 1975) des Schulalltags beiträgt, wird als unnütze Belastung empfunden. Bei wahrgenommenen Konflikten zwischen der universitären Lehre und Ratschlägen der Lehrpersonen an den Schulen glauben und vertrauen die Studierenden eher den Lehrpersonen an den Schulen, die sich in

Unterrichtsbeobachtungen ihnen gegenüber – zumindest meistens – als „Echte Lehrer“ vor den Schülerinnen und Schülern „bewiesen“ haben und mit denen sie im Gegensatz zu den meisten Lehrenden an der Universität in intensivem persönlichen Kontakt stehen.

Das Jenaer Praxissemester ist fordernd – es fordert zum einen von den Studierenden, sich einer neuen Erfahrungswelt gegenüber zu öffnen und ihr bisher erworbenes Wissen umzusetzen. Dies ist schwierig und Frustrationserlebnisse sind zu einem gewissen Grad unvermeidbar, obwohl diesem Punkt insofern Rechnung getragen wird, als die Studierenden in den ersten Wochen nur Unterricht der Lehrpersonen an den Schulen beobachten und analysieren sollen. Allerdings „brennen“ die Studierenden darauf, selbst zu unterrichten. Im weiteren Verlauf des Praxissemesters sollen die Studierenden den universitären Input, eigene Erfahrungen sowie eine Flut von Ratschlägen Ihrer MentorInnen und anderer Lehrpersonen an den Praxissemesterschulen unter einen Hut bringen. Die Lehrenden an der Universität erleichtern den Studierenden diese Integration, wenn sie die Erfahrungen der Studierenden aktiv aufgreifen und in den Begleitmodulen vertiefen.

Insofern fordert das Jenaer Praxismodell auch die Lehrenden an der Universität. Diese müssen sich dessen bewusst sein, dass ihre eigene Deutungsweise der Erfahrungen der Studierenden nur eine von verschiedenen möglichen Perspektiven ist und dass Verweise auf wissenschaftliche Ergebnisse, Methoden und Expertise außerhalb des gewohnten universitären Bezugsrahmens massiv an Bedeutung verlieren. In der „Praxis“ ist die Wissenschaft nur ein Deutungssystem unter vielen. Das Praxissemester bietet eine Chance, den Studierenden die Bezüge zwischen den „theoretischen“ und den „praktischen“ Inhalten des Lehramtsstudiums aufzuzeigen und ihnen so auch die Inhalte des eigenen Fachs näher zu bringen. Jedoch muss diese Chance aktiv genutzt werden und die Lehrenden an der Hochschule müssen es als ihre Aufgabe annehmen, die Integration der verschiedenen Wissenssysteme bei den Studierenden anzubahnen. Dabei müssen die Studierenden als angehende Praktiker, die bereits über einen gewissen Erfahrungsschatz verfügen, ernst

genommen werden. Viele Studierende scheinen angesichts der Verantwortung, die ihnen an den Schulen übertragen wird, nicht mehr ohne weiteres bereit zu sein, sich an der Universität in eine rein passive Schülerhaltung zu fügen.

Auch die MentorInnen an den Praxissemesterschulen sind gefordert. Sie sind die unmittelbaren Bezugspersonen der Studierenden und fungieren oft als Modelle für deren Unterricht. Auch sie können dazu beitragen, die Integration von praktischen Erfahrungen und theoretischem Wissen zu erleichtern. Sie müssen sich ihrer Verantwortung bewusst sein, dass ihr Wort für die Studierenden oft die letzte und höchste Instanz darstellt. Insofern erscheint es von großer Bedeutung, den Austausch zwischen Schule und Hochschule auszubauen.

Durch die Organisation des „Jenaer Tags der Didaktik“ und weitere Aktivitäten trägt das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Forderung Rechnung, die Vernetzung zwischen Lehrenden an den Schulen und an der Hochschule voranzutreiben. Ein offener Austausch über Ziele und Erwartungen in der Lehrerbildung erscheint unerlässlich, um die Studierenden nicht „vor die Wahl“ zu stellen, welche Deutungssysteme sie übernehmen möchten. So kann aus dem Theorie-Praxis-Konflikt schließlich doch eine Theorie-Praxis-Verknüpfung werden. Viele Schritte in diese Richtung wurden im Jenaer Modell gesetzt, aber der Weg muss konsequent in diese Richtung weitergegangen werden. Eine Verknüpfung zwischen Schulwirklichkeit und universitärem Wissen kann auf konzeptioneller Seite nur schwer gelingen, wenn nicht auch auf einer persönlichen Ebene ein Austausch stattfindet.

Ein wichtiges Ziel, welches MentorInnen an den Schulen und DozentInnen an der Universität gemeinsam verfolgen sollten, könnte darin bestehenden, die Studierenden dazu zu bewegen, im stärkeren Ausmaß auch die Perspektive ihrer SchülerInnen nachzuvollziehen und in stärkerem Ausmaß in ihren Analysen des Unterrichtsgeschehens einzunehmen.

Literatur:

- Batinic, B. (2003). Internetbasierte Befragungsverfahren. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28(4), 6-18.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrbildung an konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien*. Hildesheim: Universität Hildesheim (CeBU).
- Bohnsack, R. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brand, M. (1988). Effects of student teaching on the classroom management beliefs and skills of music student teachers. *Journal of Research in Music Education*, 39, 255-265.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30, 473-495.
- Fitzner, K. D. & Kümmel, F. (1979). Über Sinn und Funktion der Schulpraktika in der 1. Phase der Lehrerbildung. In U. Teichler & H. Winkler (Hrsg.), *Praxisorientierung des Studiums* (S. 119-134). Frankfurt a.M.: Campus.
- Fuller, F.F. & Bown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Hrsg.). *Teacher education* (Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press.
- Gaskell, G. (2000). Individual and group interviewing. In: W. Bauer & G. Gaskell: *Qualitative research with text, image, and sound: a practical handbook* (38-56). London: Sage.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27, 77-86.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001) Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 217-231.
- Hascher, T., Cocard, Y & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10, 623-637.

- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418-440). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum: Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109-129.
- Jäger, R. S. & Milbach, B. (1994) Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8, 199-234.
- Jones, D. R. (1982) The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. *High School Journal*, 65, 220-225.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Rosenbusch, H. S., Sacher, W. & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Santagata, R., Zannoni, C. & Stigler, J. W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), 123-140.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007): *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Frankfurt a.M.: Potsdamer Studien zum Referendariat.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Hrsg.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan Publishers.
- Willig, C. (2003). Discourse analysis. In: C. Willig (Hrsg.), *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method* (S. 159-183). Buckingham: Open University Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(2), 88-99.