

# **Lernen im reflexiven Praktikum**

## **Eine vergleichende Untersuchung**

Inauguraldissertation  
der Philosophisch-historischen Fakultät  
der Universität Bern  
zur Erlangung der Doktorwürde  
vorgelegt von

Regula von Felten  
Niedererlinsbach, Kanton Solothurn  
und Trachselwald, Kanton Bern

Selbstverlag, Zürich, 2004

Von der Philosophisch-historischen Fakultät auf Antrag von  
Prof. Dr. Walter Herzog und Prof. Dr. Fritz Osterwalder  
angenommen.

Bern, den 5. November 2004  
Der Dekan: Prof. Dr. Reinhard Schulze

# Dank

Diese Forschungsarbeit wurde von verschiedenen Personen und Institutionen unterstützt. Ich bedanke mich herzlich

bei Herrn Prof. Dr. Walter Herzog für die wissenschaftliche Begleitung und das fortwährende Interesse am Forschungsvorhaben,

bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons und der Universität Bern für die finanzielle Unterstützung,

bei Tina Ammann, Christian Bärtschi, Sandra Contzen, Rita Graf, Yvonne Pfäffli, Isabelle Strausak und Marko Zahnd für die Mithilfe bei der Datenerhebung und -auswertung,

bei den Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Pädagogische Psychologie und bei Edi Böni für Ratschläge und kritische Kommentare,

bei Marianne Sievert für das Korrekturlesen und bei Mirjam Landert für die Unterstützung bei der Formatierung der Arbeit,

beim Didaktikum Aarau und beim Lehrerinnen- und Lehrerseminar Solothurn, den beiden Ausbildungsinstitutionen, die mir die Umsetzung des Forschungsvorhabens ermöglichten, für das Vertrauen und die organisatorische Hilfe,

ganz besonders auch bei allen an der Untersuchung beteiligten Studierenden, Praxislehrpersonen und Schülerinnen und Schülern für das grosse Engagement und die Offenheit

und bei Reto Schneider für das Zuhören, die Aufmunterungen und die konstruktive Kritik.

Regula von Felten

Zürich, im Juni 2004



# Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>9</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>11</b>
<b>Einleitung</b>	<b>13</b>
<b>A Theoretischer Teil</b>	<b>15</b>
<b>1 Berufspraktische Ausbildung – bisheriges Konzept und Kritik</b>	<b>15</b>
1.1 Das bisherige Konzept der berufspraktischen Ausbildung	15
1.2 Wissen und Handeln im Praktikum	18
1.3 Die Rolle der Praxislehrpersonen	19
1.4 Vorgaben aus dem Theorieunterricht für das Praktikum	21
1.5 Zusammenfassung und Konsequenzen	22
<b>2 Entwicklungen in den letzten Jahren</b>	<b>24</b>
2.1 Internationale Tendenzen	24
2.2 Entwicklungen in der Schweiz	25
<b>3 Das Konzept des reflexiven Praktikums</b>	<b>28</b>
3.1 Können und Wissen von erfahrenen Lehrpersonen	28
3.2 Angehende Lehrpersonen in der Praxis begleiten	29
3.3 Ein reflexives Praktikum realisieren	32
3.4 Vom herkömmlichen zum reflexiven Praktikum	35
<b>4 Die vorbereitende explorative Studie und deren Ergebnisse</b>	<b>37</b>
<b>B Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden</b>	<b>39</b>
<b>5 Fragestellungen</b>	<b>39</b>
<b>6 Design und Methodenwahl</b>	<b>41</b>
<b>7 Forschungsmethodisches Vorgehen</b>	<b>43</b>
7.1 Stichproben	43
7.2 Intervention	45
7.3 Die schriftliche Befragung der Studierenden und der Praxislehrpersonen	46
7.4 Das qualitative Interview	48
7.5 Die schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen	48
7.6 Die Durchführung der Untersuchung im Überblick	49
<b>8 Aufbau und Entwicklung der Forschungsinstrumente</b>	<b>51</b>
8.1 Der Fragebogen für die Studierenden und die Praxislehrpersonen	51
8.1.1 Biographische Angaben	51
8.1.2 Gestaltung der Zusammenarbeit im Praktikum	52
8.1.3 Wirkung des Praktikums	53
8.1.4 Personenfaktoren	54
8.1.5 Beurteilung der Zusammenarbeit	55
8.1.6 Fragen zum reflexiven Praktikum	55
8.2 Der Interviewleitfaden	56
8.2.1 Reflexion und Entwicklung des Handelns	56
8.2.2 Auseinandersetzung mit Vorwissen über Unterricht	57
8.2.3 Zusammenarbeit im Praktikum	58
8.2.4 Fragen zum reflexiven Praktikum	58
8.3 Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler	58

<b>9</b>	<b>Datenaufbereitung und -auswertung</b>	<b>60</b>
9.1	Fragebogendaten der Studierenden und der Praxislehrpersonen	60
9.2	Interviewdaten	60
9.2.1	Reflexion und Entwicklung des Handelns im Praktikum	61
9.2.1.1	Reflexion und Entwicklung des Handelns («reflection-on-action»)	61
9.2.1.2	Reflexion während des Unterrichtens («reflection-in-action»)	65
9.2.2	Auseinandersetzung mit Vorwissen über Unterricht	65
9.2.3	Zusammenarbeit im Praktikum	68
9.2.3.1	Beurteilung der Zusammenarbeit	68
9.2.3.2	Spezifische Aussagen zur Zusammenarbeit	69
9.2.4	Fragen zum reflexiven Praktikum	69
9.2.4.1	Umsetzung des reflexiven Praktikums	69
9.2.4.2	Beurteilung des reflexiven Praktikums	70
9.2.4.3	Spezifische Aussagen zum reflexiven Praktikum	70
9.3	Daten der Befragung der Schülerinnen und Schüler	71
<b>C</b>	<b>Ergebnisse der Untersuchung</b>	<b>73</b>
<b>10</b>	<b>Prüfung der Experimentalbedingungen</b>	<b>73</b>
10.1	Gestaltung der Zusammenarbeit durch die Praxislehrpersonen	73
10.1.1	Einsatz der reflexiven und herkömmlichen Elemente aus Sicht der Studierenden	75
10.1.2	Einsatz der reflexiven und herkömmlichen Elemente aus Sicht der Praxislehrpersonen	78
10.1.3	Vergleich der Sicht der Studierenden und der Praxislehrpersonen	80
10.1.4	Diskussion der Ergebnisse zum Einsatz der reflexiven und herkömmlichen Elemente	82
10.2	Umsetzung des reflexiven Praktikums	84
10.2.1	Selbst- und Fremdeinschätzungen im Fragebogen	85
10.2.2	Globaleinschätzung aufgrund der Interviewdaten	87
10.3	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	88
<b>11</b>	<b>Reflexion und Entwicklung des Handelns im Praktikum</b>	<b>90</b>
11.1	Reflexion und Entwicklung des Handelns («reflection-on-action»)	90
11.1.1	Wirkung nach Einschätzung der Studierenden im Fragebogen	90
11.1.2	Wirkung nach Einschätzung der Praxislehrpersonen im Fragebogen	91
11.1.3	Wirkung gemäss den Interviewaussagen der Studierenden	92
11.1.4	Wirkung gemäss den Interviewaussagen der Praxislehrpersonen	93
11.1.5	Diskussion der Ergebnisse zur Reflexion und Entwicklung des Handelns	95
11.1.6	Fallbeispiele zur Reflexion und Entwicklung des Handelns	97
11.2	Reflexion während des Unterrichtens («reflection-in-action»)	99
11.2.1	Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen	99
11.2.2	Fallbeispiele zur Reflexion während des Unterrichtens	100
11.2.3	Diskussion der Ergebnisse zur Reflexion während des Unterrichtens	101
<b>12</b>	<b>Auseinandersetzung mit Vorwissen im Praktikum</b>	<b>103</b>
12.1	Auseinandersetzung mit pädagogischem und didaktischem Vorwissen	103
12.1.1	Wirkung nach Einschätzung der Studierenden im Fragebogen	103
12.1.2	Wirkung nach Einschätzung der Praxislehrpersonen im Fragebogen	104
12.1.3	Wirkung gemäss den Interviewaussagen der Studierenden	105
12.1.4	Wirkung gemäss den Interviewaussagen der Praxislehrpersonen	107
12.1.5	Diskussion der Ergebnisse zur Auseinandersetzung mit dem Vorwissen	107
12.1.6	Fallbeispiele zur Auseinandersetzung mit dem Vorwissen	109
<b>13</b>	<b>Steuerung des eigenen Lernens im Praktikum</b>	<b>112</b>
13.1	Belastende Gefühle, konkrete Ziele und Konformität im Praktikum	113
13.1.1	Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen	113
13.1.2	Fallbeispiele zur Konformität im Praktikum	115
13.1.3	Diskussion der Ergebnisse zur Steuerung des eigenen Lernens	116
<b>14</b>	<b>Der Unterricht der Studierenden aus Sicht der Schülerinnen und Schüler</b>	<b>118</b>
14.1	Messzeitpunkte und Stichprobengrösse	119
14.2	Fördernde und belastende Klimatelemente	120
14.2.1	Wirkung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler	120

<b>15</b>	<b>Beurteilung des reflexiven Praktikums</b>	<b>125</b>
15.1	Beurteilung des reflexiven Praktikums durch die Experimentalgruppe	125
15.1.1	Ergebnisse aus dem Fragebogen und aus dem Interview	125
15.1.2	Argumente für und gegen das reflexive Praktikum	126
15.1.2.1	Argumente für das reflexive Praktikum	127
15.1.2.2	Argumente gegen das reflexive Praktikum	130
15.2	Personenfaktoren der Studierenden und Wirkung des reflexiven Praktikums	133
15.3	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	135
<b>16</b>	<b>Beurteilung der Zusammenarbeit und Wirkung des Praktikums</b>	<b>138</b>
16.1	Beurteilung der Zusammenarbeit von Praxislehrerin und Praktikant	138
16.2	Beurteilung der Zusammenarbeit und Wirkung des Praktikums	140
16.3	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	141
<b>17</b>	<b>Schlussdiskussion</b>	<b>142</b>
17.1	Ziel der Entwicklungs- und Forschungsarbeit	142
17.2	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	143
17.3	Besondere Schwierigkeiten bei der Umsetzung des reflexiven Praktikums	145
17.3.1	Nachgespräche ohne beurteilende Rückmeldungen werden als unbefriedigend empfunden	145
17.3.2	Widerstände der Praxislehrpersonen gegenüber den Unterrichtsdemonstrationen	147
17.3.3	Widerstände der Studierenden gegenüber dem selbstverantwortlichen Reflektieren	148
17.4	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	149
17.4.1	Anforderungen an die Ausbildung von Praxislehrpersonen	149
17.4.2	Rahmenbedingungen für reflexive Praktika	150
17.4.3	Ausblick	151
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>153</b>
	<b>Anhang</b>	<b>161</b>
	Dokumentation der Fragebogenerhebungen, Studierende und Praxislehrpersonen	167
	Dokumentation der Interviewerhebung, Studierende und Praxislehrpersonen	285
	Dokumentation der Fragebogenerhebungen, Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen	299





# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Beteiligte Studierende und Praxislehrpersonen	44
Tabelle 2:	Beteiligte Praktikumsklassen bzw. Schülerinnen und Schüler	45
Tabelle 3:	Versand und Rücklauf, bezogen auf Anzahl Praktikumsklassen	49
Tabelle 4:	Die Durchführung der Untersuchung an der Institution 1	50
Tabelle 5:	Die Durchführung der Untersuchung an der Institution 2	50
Tabelle 6:	Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)	75
Tabelle 7:	Häufigkeit des Einsatzes herkömmlicher Elemente nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)	77
Tabelle 8:	Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)	78
Tabelle 9:	Häufigkeit des Einsatzes herkömmlicher Elemente nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)	80
Tabelle 10:	Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente, Studierende und Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Tests und Korrelationen bei gepaarten Stichproben)	81
Tabelle 11:	Häufigkeit des Einsatzes herkömmlicher Elemente, Studierende und Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Tests und Korrelationen bei gepaarten Stichproben)	81
Tabelle 12:	Reflexives Praktikum, Umsetzung Studierende (Experimentalgruppe), Selbst- und Fremdeinschätzung im Fragebogen zum Messzeitpunkt 2	85
Tabelle 13:	Reflexives Praktikum, Umsetzung Studierende (Experimentalgruppe), Selbst- und Fremdeinschätzung im Fragebogen zum Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Test und Korrelation bei gepaarten Stichproben)	86
Tabelle 14:	Reflexives Praktikum, Umsetzung Praxislehrpersonen (Experimentalgruppe), Selbst- und Fremdeinschätzung im Fragebogen zum Messzeitpunkt 2	86
Tabelle 15:	Reflexives Praktikum, Umsetzung Praxislehrpersonen (Experimentalgruppe), Selbst- und Fremdeinschätzung im Fragebogen zum Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Test und Korrelation bei gepaarten Stichproben)	86
Tabelle 16:	Reflexives Praktikum, Umsetzung nach Aussagen der Studierenden und Praxislehrpersonen (Experimentalgruppe) im Interview	87
Tabelle 17:	Reflexives Praktikum, Umsetzung nach Aussagen der Studierenden und Praxislehrpersonen (Experimentalgruppe) im Interview (Wilcoxon-Test, Spearman's rho)	88
Tabelle 18:	Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns» nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)	91
Tabelle 19:	Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Tests)	92
Tabelle 20:	Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Interview Studierende (U-Test nach Mann und Whitney)	93
Tabelle 21:	Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Interview Praxislehrpersonen (U-Test nach Mann und Whitney)	94

Tabelle 22:	Wirkung im Bereich «Reflexion während des Unterrichtens» nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalyse)	99
Tabelle 23:	Wirkung im Bereich «Reflexion während des Unterrichtens» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Test)	100
Tabelle 24:	Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen» nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)	104
Tabelle 25:	Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Tests)	105
Tabelle 26:	Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen», Interview Studierende (U-Test nach Mann und Whitney)	107
Tabelle 27:	Wirkung im Bereich «Steuerung des eigenen Lernens» nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)	113
Tabelle 28:	Wirkung im Bereich «Steuerung des eigenen Lernens» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Tests)	114
Tabelle 29:	In die Datenauswertung einbezogene Schülerinnen- und Schülerurteile, Institution 1	119
Tabelle 30:	In die Datenauswertung einbezogene Schülerinnen- und Schülerurteile, Institution 2	119
Tabelle 31:	Klimaelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 1, Experimental- und Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)	120
Tabelle 32:	Klimaelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 2, Experimental- und Kontrollgruppe zu den zwei Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)	121
Tabelle 33:	Beurteilung des reflexiven Praktikums, Studierende und Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe, Fragebogen zum Messzeitpunkt 2	125
Tabelle 34:	Beurteilung des reflexiven Praktikums, Studierende und Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe, Interview	126
Tabelle 35:	Korrelationen (Spearman's rho) zwischen ausgewählten Faktoren der Person (Durchschnitt Messzeitpunkt 1 und 2) und der Reflexionstiefe (Interview)	134
Tabelle 36:	Wertschätzung des Gegenübers als Person und Lehrperson, Einschätzungen der Studierenden und Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Fragebogen zum Messzeitpunkt 2	139
Tabelle 37:	Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit, Einschätzungen der Studierenden und Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Fragebogen zum Messzeitpunkt 2	139
Tabelle 38:	Beurteilung der Zusammenarbeit nach Aussagen der Studierenden und Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe im Interview	140
Tabelle 39:	Korrelationen (Spearman's rho) zwischen der Beurteilung der Zusammenarbeit (Fragebogen Messzeitpunkt 2 und Interview) und der Reflexionstiefe (Interview)	140

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Zusammenarbeit im herkömmlichen und im reflexiven Praktikum	36
Abbildung 2:	Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden	42
Abbildung 3:	Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Studierenden, signifikante Interaktionseffekte	76
Abbildung 4:	Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Studierenden, keine signifikanten Interaktionseffekte	76
Abbildung 5:	Häufigkeit des Einsatzes herkömmlicher Elemente nach Einschätzung der Studierenden, signifikante Interaktionseffekte	77
Abbildung 6:	Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Praxislehrpersonen, signifikante Interaktionseffekte	79
Abbildung 7:	Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Praxislehrpersonen, keine signifikanten Interaktionseffekte (bzw. Effekt wider erwarten)	79
Abbildung 8:	Häufigkeit des Einsatzes herkömmlicher Elemente nach Einschätzung der Praxislehrpersonen, signifikante Interaktionseffekte	80
Abbildung 9:	Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns» nach Einschätzung der Studierenden	91
Abbildung 10:	Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen	92
Abbildung 11:	Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Interview Studierende	93
Abbildung 12:	Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Interview Praxislehrpersonen	94
Abbildung 13:	Wirkung im Bereich «Reflexion während des Unterrichts», Einschätzung der Studierenden und Einschätzung der Praxislehrpersonen	100
Abbildung 14:	Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen» nach Einschätzung der Studierenden	104
Abbildung 15:	Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen	105
Abbildung 16:	Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen», Interview Studierende	106
Abbildung 17:	Wirkung im Bereich «Steuerung des eigenen Lernens» nach Einschätzung der Studierenden	114
Abbildung 18:	Wirkung im Bereich «Steuerung des eigenen Lernens» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen	115
Abbildung 19:	Klimaelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 1, signifikante Interaktionseffekte	121
Abbildung 20:	Klimaelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 2, signifikante Interaktionseffekte	122
Abbildung 21:	Klimaelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 1, keine signifikanten Interaktionseffekte	122
Abbildung 22:	Klimaelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 2, keine signifikanten Interaktionseffekte	123



# Einleitung

Ich gebe keine Rezepte. Wir experimentieren und suchen und entfernen uns nicht von der Wirklichkeit (Janusz Korczak).

Praktika gelten als wesentlicher Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Fisher, Fox & Paille 1996, p. 432; Guyton & McIntyre 1990, p. 514; McIntyre, Byrd & Foxx 1996, p. 171). Da sie die angehenden Lehrpersonen mit ihrer Berufswirklichkeit konfrontieren, wird ihnen eine hohe Bedeutung beigemessen. Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildung von Lehrpersonen haben daher immer auch Forderungen nach einem Ausbau und einer besseren Einbindung der berufspraktischen Ausbildungsteile beinhaltet. «Der Ruf nach ‹Mehr Praxis!› ist einer der ‹argumentativen Dauerbrenner› seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung» (Terhart 2000, p. 107). Über die tatsächliche Wirkung der Praktika ist hingegen wenig bekannt. Die Zahl der Untersuchungen zur berufspraktischen Ausbildung ist zwar in den letzten Jahren gewachsen, doch handelt es sich dabei vorwiegend um Einzelfallstudien. Was Studierende im Praktikum lernen, wird selten systematisch untersucht (vgl. Clift & Brady, im Druck, p. 50f.; McIntyre, Byrd & Foxx 1996, p. 188).

Während die Organisationsformen und inhaltlichen Ziele von Praktika überraschend vielfältig sind, herrscht in der Erwartung an sie weitgehend Übereinstimmung: Praktika sollen die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglichen. Der erste Teil der vorliegenden Arbeit zeigt auf, weshalb diese Erwartung problematisch ist (vgl. Teil A, Kapitel 1), und bestimmt das Ziel der berufspraktischen Ausbildung neu: Im Praktikum sollen angehende Lehrpersonen lernen, Erfahrungen zu reflektieren und ihre Handlungskompetenz schrittweise zu erweitern. Diese Neukonzeption kommt einer Emanzipation des Praktikums gleich. Als entscheidend für das Lernen im Praktikum werden nicht länger die Inhalte der theoretischen Ausbildung gesehen, sondern die konkreten Erfahrungen und deren Reflexion im Praktikum selber (vgl. Teil A, Kapitel 3). Dabei kommt auch den Praxislehrpersonen eine neue Funktion zu. Sie helfen den angehenden Lehrpersonen, «von Fall zu Fall zu lernen, das heisst entlang einer Verkettung von ähnlichen und typischen Fällen» (Herzog 2002, p. 584), indem sie deren Reflexionsprozess anleiten und durch Unterrichtsdemonstrationen anregen.

Im zweiten und dritten Teil der Arbeit wird ein empirisches Forschungsprojekt vorgestellt, dessen Ziel es ist, das neu entwickelte Konzept des reflexiven Praktikums zu evaluieren. Das Projekt ist als vergleichende Untersuchung angelegt, sodass überprüft werden kann, ob das reflexive Praktikum die Reflexion und Entwicklung des Handelns stärker fördert als die herkömmliche Praktikumsform (vgl. Teil B, Kapitel 6). Die Forschungsergebnisse geben einen Einblick in die tatsächlichen Lernprozesse im Praktikum und ermöglichen den Vergleich der Wirkung des reflexiven und des herkömmlichen Praktikums (vgl. Teil C, Kapitel 11 und 12). Die vorliegende Arbeit leistet somit einen Beitrag zur systematischen Erforschung der Wirkung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zeigt zudem, was bei der Durchführung reflexiver Praktika beachtet werden sollte.



# A Theoretischer Teil

Ziel des ersten Teils dieser Arbeit ist es, den theoretischen Hintergrund des Forschungsprojekts «Lernen im reflexiven Praktikum» darzustellen. Kapitel 1 beschreibt das bisherige Verständnis der berufspraktischen Ausbildung und zeigt auf, welche Probleme damit verbunden sind. Kapitel 2 gibt einen Überblick über internationale und nationale Entwicklungen der berufspraktischen Ausbildung in den letzten Jahren. Kapitel 3 stellt das Konzept des reflexiven Praktikums vor und verdeutlicht die Unterschiede der reflexiven und der herkömmlichen Praktikumsform. Kapitel 4 fasst die Ergebnisse einer explorativen Studie zusammen, die der vorliegenden Forschungsarbeit vorausging.

## 1 Berufspraktische Ausbildung – bisheriges Konzept und Kritik

### 1.1 Das bisherige Konzept der berufspraktischen Ausbildung

Die Wegweisungen zur Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz machen deutlich, dass das Praktikum bisher vor allem als Anwendungsfeld und als Ort der Erfahrungsbildung verstanden wurde.

«Von der Theorie zur Praxis – von der Praxis zur Theorie» (Müller 1975, p. 187), so lautet der Leitgedanke zur berufspraktischen Ausbildung im Bericht «Lehrerbildung von morgen (LEMO)», der 1975 im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) verfasst wurde, um «eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu erreichen» (ebd., p. 15). Im Praktikum sollen angehende Lehrpersonen «theoretische Kenntnisse unter kundiger Oberaufsicht in die Praxis umsetzen» (ebd., p. 190). «Umgekehrt werden in der Praxis Zusammenhänge und Bedingungen der Schulwirklichkeit erlebt und Fragen aufgeworfen, welche in der Theorie sodann eine kritische Durchleuchtung bzw. Erklärung erfahren» (ebd., p. 336).

Ergänzend zum LEMO-Bericht wurde 1983 ein Modell zur Koordination der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I veröffentlicht (Egger 1983) und 1989 der Bericht zur «Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II» (EDK 1989). Die darin enthaltenen Überlegungen zur berufspraktischen Ausbildung schliessen an den Leitsatz des LEMO-Berichtes an:

«In der lehrpraktischen Ausbildung werden theoretische Einsichten, Erkenntnisse und Erfahrungen der Studenten in allen anderen Ausbildungsfeldern in erzieherisches Handeln umgesetzt und didaktisch erprobt. Andererseits werden in der theoretischen, didaktisch ausgerichteten Ausbildung die Erfahrungen, Erfolge und Schwierigkeiten der praktischen Einsätze reflektiert und verarbeitet» (Egger 1983, p. 121).

Diese Zielsetzungen des Praktikums finden sich in den Wegleitungen zur Planung und Durchführung von Praktika der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen wieder, wie die folgenden zwei Zitate exemplarisch veranschaulichen:

«Die Seminaristen/innen haben sich in der Didaktik, Pädagogik und Psychologie mit den für die Praktika genannten Schwerpunkten auseinandergesetzt. Es muss nun darum gehen, die hier entwickelten Vorstellungen, das Wissen und die Ideen der Seminaristen/innen mit der Praxis in Verbindung zu bringen. Andererseits sollen aber auch Fragen, die im Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis auftauchen, im Unterricht am Seminar wieder aufgenommen werden» (Kantonales Lehrerseminar Solothurn, o. J.).

«Die optimale Gestaltung des Theorie-Praxis-Bezuges ist ein Kernanliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dabei ist zu beachten, dass die bestmögliche Verzahnung von Theorie und Praxis vor allem eine lernpsychologisch-didaktische und nicht primär eine organisatorische Anforderung darstellt ... Die Seminaristinnen und Seminaristen haben in der Allgemeinen Didaktik, den Fachdidaktiken, der Psychologie und der Pädagogik Kenntnisse erworben, die sie nun in der Übungsschule und den Praktika anwenden und vertiefen» (Pädagogisches Ausbildungszentrum Musegg Luzern, o. J.).

Eine Untersuchung im Kanton Bern mit Dozentinnen und Dozenten der Primarlehrerbildung zeigte, dass auch für die Ausbildungsverantwortlichen der Theorie-Praxis-Bezug im Vordergrund steht: Die befragten Personen beschrieben das Praktikum als Ort der Umsetzung der «im Theorieunterricht erarbeiteten Inhalte» und erachteten die Praxiserfahrungen «für motiviertes Arbeiten im Theoriebereich» als bedeutsam. Allerdings wiesen sie auf eine Schwierigkeit hin: Der Theorieunterricht könne «das Problem der Umsetzbarkeit selber nicht oder nur begrenzt» kontrollieren, für die erfolgreiche Umsetzung theoretischer Inhalte seien die Praxislehrpersonen zuständig (Stadelmann & Spirig 1997, p. 74ff.). Dieses Untersuchungsergebnis wirft Fragen auf: Orientieren sich Praxislehrpersonen bei der Begleitung der Studierenden an den Inhalten der Ausbildungsinstitution? Setzen die Studierenden die im Theorieunterricht erarbeiteten Inhalte im Praktikum um?

Der LEMO-Bericht weist darauf hin, dass der Theorie-Praxis-Bezug nur gelingen kann, wenn Dozierende der Ausbildungsinstitution und Praxislehrpersonen kooperieren:

«Alle Massnahmen zur Verbindung von Theorie und Praxis sind mehr oder weniger wertlos, wenn nicht zwischen den verschiedenen Trägern der Ausbildung dauernde Verbindungen hergestellt werden, die eine Zusammenschau der Gesichtspunkte gewährleisten» (Müller 1975, p. 196).

Die Verantwortung für die berufspraktische Ausbildung tragen zwei Institutionen: Die Ausbildungsinstitution konzipiert und organisiert berufspraktische Einsätze und bereitet die Studierenden darauf vor. Durchgeführt werden die Praktika unter Aufsicht von Lehrpersonen an den Schulen. Die Aufgabe der Integration der praktischen Erfahrungen in die Gesamtbildung fällt wieder der Ausbildungsinstitution zu. Um diese Aufgaben zu bewältigen, arbeiten Dozierende der Ausbildungsinstitutionen und Lehrpersonen in der Praxis zusammen. Struktur, Organisation und Intensität der Zusammenarbeit sind je nach Ausbildungsinstitution und -modell verschieden. Grob gesehen lassen sich zwei Modelle unterscheiden: Das integrative Modell zeichnet sich durch einen zyklischen Wechsel von theoretischen und praktischen Ausbildungsteilen aus. Im gegliederten Modell – wie es Deutschland praktiziert – folgt auf eine erste Phase mit theoretischem Schwerpunkt und punktuell Praxisbezug eine eigentliche Praxisphase, die der Erarbeitung von beruflicher Handlungskompetenz dient und durch theoretische Seminare begleitet wird (Terhart 2000, p. 59ff.). Beide Modelle streben eine Verknüpfung der theoretischen und praktischen Ausbildungsteile und eine enge Zusammenarbeit der verantwortlichen Personen an.



Obwohl sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung um die Verbindung von Theorie und Praxis bemüht, zeigen zahlreiche Untersuchungen aus dem europäischen und nordamerikanischen Raum, dass diese sowohl in integrativen als auch in gegliederten Modellen nie im erhofften Ausmass gelingt. Angehende Lehrpersonen empfinden die konkreten Erfahrungen im Unterricht und die Zusammenarbeit mit den Praxislehrpersonen für ihr Lernen im Praktikum als bedeutsam, die theoretischen Ausbildungsinhalte und die Zusammenarbeit mit den Betreuerinnen und Betreuern der Ausbildungsinstitution halten sie hingegen für weniger entscheidend (Borko & Mayfield 1995, p. 512f.; Brouwer & Brinke 1995, p. 293ff.; Frykholm 1996, p. 676; Frykholm 1999, p. 95; Jäger & Milbach 1994; Moser & Hascher 2000, p. 85ff.; Seipp 1999, p. 64ff.). Moser & Hascher (2000) beispielsweise führten am Sekundarlehramt der Universität Bern eine Untersuchung mit 153 Studierenden durch. Diese mussten auf einer fünfstufigen Skala (5 = sehr oft, 1 = sehr selten) einschätzen, welche Bedeutung verschiedene Lernquellen in ihrem Praktikum hatten. Häufig zum Lernen angeregt wurden die Studierenden durch die Praxislehrpersonen (M = 4.47), eigenes Experimentieren (M = 3.95) und die Schülerinnen und Schüler (M = 3.82); seltener hingegen durch eigene Unzufriedenheit (M = 3.01), Kenntnisse aus der Grundausbildung (M = 2.94) und die Betreuerin bzw. den Betreuer der Ausbildungsinstitution (M = 2.66). Zusätzlich stellten in dieser Untersuchung 46 Studierende ihre Lerntagebücher zur Auswertung zur Verfügung. Sie beschrieben darin Lernsituationen und gaben für jede Situation an, auf welche Quelle sie ihre Lernfortschritte zurückführen (Mehrfachnennungen waren möglich). In 55% der Situationen sahen die Studierenden die Praxislehrpersonen für ihr Lernen als ausschlaggebend, in 50% die Schülerinnen und Schüler und in 30% ihre eigene Unzufriedenheit. Demgegenüber empfanden sie eigenes Experimentieren in 15% der Situationen, Kenntnisse aus der Grundausbildung in weniger als 10% und die Rückmeldungen der Betreuerin bzw. des Betreuers der Ausbildungsinstitution in weniger als 5% als Lernquelle (ebd., p. 32f. und p. 85ff.).

Die Einschätzung der Studierenden, dass theoretische Kenntnisse auf das Unterrichten im Praktikum wenig Einfluss haben, bestätigen Untersuchungen, die Unterrichtsbeobachtungen einbeziehen (Feiman-Nemser & Buchmann 1987; Frykholm 1996; Frykholm 1999; Gabel 1997, p. 101ff.). Besonders interessant ist die Forschungsarbeit von Frykholm (1996, 1999), die er an der State University Blacksburg (USA) durchführte, da sie über die Beobachtung von Einzelfällen hinausgeht. Frykholm untersuchte die theoretischen Kenntnisse über innovativen Mathematikunterricht bei 63 angehenden Mathematiklehrpersonen, deren Einstellung dazu und ihr tatsächliches Handeln im Praktikum. Er kam zu folgendem Schluss: Die Studierenden kennen die Inhalte aus dem Theorieunterricht gut, und ihre Einstellung zu den neuen Lehr- und Lernformen für den Mathematikunterricht ist positiv, in ihrem Unterricht hingegen ist selten etwas davon zu spüren. Von den insgesamt 205 beobachteten Lektionen wurden lediglich in 23 (11%) Lektionen Empfehlungen aus der theoretischen Ausbildung umgesetzt (Frykholm 1999).

Das «folgenreiche Verhältnis zwischen *Theorie* und *Praxis*» (Oelkers 2001, p. 60), das die Lehrerinnen- und Lehrerbildung anstrebt und verspricht, scheint sich trotz Kooperationsbemühungen zwischen Ausbildungsinstitutionen und Praxisschulen nicht einzustellen. Lässt

sich die Theorie nicht wie erwartet auf die Praxis anwenden, stellt sich die Frage, welches Wissen im Praktikum zur Anwendung kommt.

## 1.2 Wissen und Handeln im Praktikum

Lehramtsstudierende beginnen ihre Ausbildung mit festen Bildern von Schule und Unterricht (vgl. Britzman 1986; Buchmann 1989; Clark 1988; Kagan 1992; Herzog & Felten 2001). Über Jahre waren sie Schülerinnen und Schüler und konnten ihre Lehrpersonen beobachten. Sie erlebten die Regeln und Rituale der Schule, unterschiedlichste Lehrmethoden und wie ihre Lehrpersonen auf sie und ihre Mitschülerinnen und -schüler reagierten. Einzelne Lehrpersonen haben sie bewundert, unter anderen haben sie gelitten. Beschreiben Studierende ihr Lehrerideal oder setzen sich mit Erlebnissen im Praktikum auseinander, kommt dieses implizite Wissen aus der eigenen Schulzeit zur Sprache und mündet in persönliche Theorien von gutem Unterricht (Feiman-Nemser & Buchmann 1987; Frykholm 1999, p. 97f.; Gautschi 1995; Graham 1999; Hollingsworth 1989). Es sind diese Theorien, die das Handeln im Praktikum prägen.

«... in der Organisation Schule vorgefundene Muster werden von Lehrergenerationen auf Schülergenerationen direkt übertragen. Einmal aufgegriffen und verwendet, werden sie jeweils reproduziert und an die sich wandelnden situativen Bedingungen angepasst ... Das Denken und Handeln des einzelnen wird in vorbereitete Bahnen gelenkt, die die gleichermassen von der Institution Betroffenen angelegt haben, um zu «überleben» (Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, p. 87).

Verglichen mit diesem biographischen Vorwissen über Schule und Unterricht, haben Inhalte aus der theoretischen Ausbildung wenig Gewicht. Situationen im Praktikum interpretieren Studierende gewohnheitsmässig und nicht unter Zuhilfenahme theoretischen Wissens. Studierende mögen zwar allgemeindidaktisches und fachdidaktisches Wissen bei der Planung ihrer Lektionen einbeziehen und in erziehungswissenschaftlichen Kursen Vorsätze für den Unterricht fassen. Unterricht ist jedoch mehr als die Umsetzung von Geplantem. Was schliesslich im Klassenzimmer geschieht, ist eine «Koproduktion» mit Schülerinnen und Schülern (Buchmann 1989, p. 418), die situative Entscheidungen verlangt. Die Probleme, mit denen Studierende im Praktikum konfrontiert werden, sind nicht «mit klaren Aufschriften hinsichtlich ihres Charakters, ihrer Bedeutung und ihrer Beziehungen versehen». Sie haben einen «unsicheren und verworrenen Charakter» (Buchmann 1991, p. 187). Demgegenüber ist theoretisches Wissen notwendigerweise allgemein. Es kann unmöglich so spezifisch sein, dass es auf die Details der praktischen Entscheidungslage abgestimmt ist (vgl. Ryle 1969, p. 35). Es ist also eine Illusion anzunehmen, dass Entscheidungen in der Praxis sich an theoretischem Wissen orientieren.

Studierende zeigen im Praktikum, was sie bereits können, und lernen nicht wirklich Neues. Sie wechseln ihre Rolle von der Schülerin zur Lehrerin und reproduzieren Schule, wie sie sie während Tausenden von Unterrichtsstunden selber erlebten. Untersuchungen machen deutlich, dass Studierende im Praktikum vor allem ihre persönlichen Denk- und Handlungsmuster

anwenden (Borko & Mayfield 1995, p. 515f.; Feiman-Nemser & Buchmann 1987; Frykholm 1996; Frykholm 1999). Was den Ausbildungswert von Praktika in Frage stellt.

Obwohl Studierende ihr Handeln im Praktikum nicht eigentlich weiterentwickeln, messen sie den berufspraktischen Ausbildungsteilen eine hohe Bedeutung bei. In den Praktika haben sie Gelegenheit, ihre Berufsrolle zu üben, und gewinnen in der Regel Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Sicherheit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (Borko & Mayfield 1995, p. 512f.; Brouwer & Brinke 1995, p. 289ff.; Feiman-Nemser & Buchmann 1987; Flach, Lück & Preuss 1995, p. 116ff.; Moser & Hascher 2000, p.53ff.; Wild-Näf 2001, p. 190). Studierende sehen das Praktikum als Bewährungsprobe, die es zu bestehen gilt (Feiman-Nemser & Buchmann 1987, p. 271; Flach, Lück & Preuss 1995, p. 122).

### **1.3 Die Rolle der Praxislehrpersonen**

Die Praxislehrpersonen scheinen das Konzept des Praktikums als Anwendungsfeld und als Ort der Erfahrungsbildung internalisiert zu haben, denn sie definieren ihre Rolle nicht eigentlich als die eines Ausbilders bzw. einer Ausbilderin (vgl. Borko & Mayfield 1995; Feiman-Nemser & Buchmann 1987). Ihre Funktion sehen sie hauptsächlich darin, den Studierenden ihre Klasse zur Verfügung zu stellen, sodass diese an der Ausbildungsinstitution Gelerntes anwenden und praktische Erfahrungen sammeln können. Ausserdem geben sie die Unterrichtsinhalte für das Praktikum vor, unterstützen die Studierenden bei Fragen der Unterrichtsplanung und geben ihnen Rückmeldungen zu ihrem Unterricht. Je nach Praktikum haben sie zudem die Pflicht, die Lehrfähigkeit der Studierenden zu beurteilen.

Eine gewisse Berufserfahrung und ein guter «Ruf» als Lehrperson galten bisher vielerorts als ausreichend, um als Praxislehrperson tätig zu sein. Einige Ausbildungsinstitutionen verfügen zwar über ein Weiterbildungsangebot für Praxislehrpersonen, dass sie diese fundiert auf ihre Aufgaben vorbereiten, ist jedoch selten (vgl. Olson & Carter 1989, p. 114; Teml 2002b, p. 9f.). Dies hängt einerseits mit dem Praktikumskonzept zusammen: Da Praxislehrpersonen gemeinsam mit Dozierenden der Ausbildungsinstitution für das Praktikum verantwortlich sind, wird davon ausgegangen, dass die Qualität der Betreuung auf diesem Weg gesichert werden kann. Dozierende der Ausbildungsinstitution, die Studierende im Praktikum besuchen, haben gleichzeitig die Aufgabe, die Praxislehrpersonen bei allfälligen Problemen zu beraten und zu unterstützen. Andererseits sind die Ausbildungsinstitutionen auf genügend Praktikumsplätze angewiesen und können es sich deshalb nur bedingt leisten, wählerisch zu sein.

Als bedeutsam erachten die Praxislehrpersonen, dass sie die Studierenden während des Praktikums in ihrem Handeln bestärken und ihnen mit Ratschlägen zur Seite stehen (Borko & Mayfield 1995, p. 507f.). Besprechen Praxislehrpersonen mit Studierenden deren Unterricht, halten sie sich in der Regel an folgendes Muster (vgl. Grell & Grell 1985, p. 15; Teml 2002a, p. 157f.):

1. Die Praxislehrerin fordert den Studenten auf, sich zu seinem Unterricht zu äussern.
2. Die Praxislehrerin teilt dem Studenten ihre Eindrücke über seinen Unterricht mit, wobei sie darauf achtet, neben kritischen Aspekten immer auch positive zu erwähnen.
3. Die Praxislehrerin erteilt dem Studenten Ratschläge und Tipps für den weiteren Unterricht und erklärt ihm, was er wie verbessern könnte.

Die Rückmeldungen, die Praxislehrpersonen den Studierenden zu ihrem Unterricht geben, sind meist punktuell und dienen keinem längerfristigen Lernprozess (Eder 1999, p. 24; Griffin 1989, p. 358). Zudem verfügen Praxislehrpersonen über ganz unterschiedliche Vorstellungen, wie Unterricht mit Studierenden besprochen werden soll (Borko & Mayfield 1995, p. 505ff.). Dass vielen fundierte Kenntnisse zur Auswertung von Unterricht mit Studierenden fehlen, zeigt eine Untersuchung von Olson & Carter (1989) mit Praxislehrpersonen (elementary teachers and high school teachers) aus vier verschiedenen Schuldistrikten im Südwesten der USA. Die beiden Autorinnen überprüften die Eignung von 36 Praxislehrpersonen und deren Fähigkeiten zum Nachbesprechen von Unterricht. In ihre Untersuchung bezogen sie vier Datenquellen ein: 1. Fähigkeiten der Praxislehrpersonen gemäss Selbsteinschätzung (Fragebogen), 2. Fähigkeiten der Praxislehrpersonen gemäss Fremdeinschätzung durch Schulleiter/-innen (Fragebogen), 3. Qualität einer Unterrichtsstunde (Beobachtung durch unabhängige Experten/-innen) und 4. Reflexionsfähigkeit und Rollenverständnis der Praxislehrperson (Interview durch unabhängige Experten/-innen). Während sich aufgrund der Selbsteinschätzung, der Fremdeinschätzung und der beobachteten Unterrichtsqualität knapp die Hälfte der Personen für die Tätigkeit als Praxislehrperson als sehr geeignet, die Hälfte als bedingt geeignet und nur 3 bis 5 Personen als ungeeignet erwiesen, ergab sich aufgrund des Interviews ein anderes Bild. Bloss 7 der insgesamt 36 Personen beurteilten die Expertinnen bzw. Experten als sehr geeignet, 13 als bedingt geeignet und die restlichen 16 als ungeeignet. Als sehr geeignet schätzten sie Personen ein, denen es während des Interviews gelungen war, ihr eigenes Wissen über Unterricht klar zu artikulieren, und die spezifische Handlungsmöglichkeiten und dahinter liegende Theorien zur Sprache brachten. Als bedingt geeignet galten Personen, deren Aussagen teilweise als fundiert, teilweise aber auch als oberflächlich angesehen wurden, oder Personen, die sich ausschliesslich auf ihre persönlichen Erfahrungen bezogen. Als ungeeignet beurteilt wurden jene Personen, die erhebliche Schwierigkeiten hatten, ihr Wissen über Unterricht verständlich zu kommunizieren, oder deren Wissen über Unterricht insgesamt oberflächlich erschien. Olson & Carter betonen zum Schluss ihrer Arbeit, wie wichtig es wäre, Praxislehrpersonen auszubilden.

«Such a program could provide cooperating teachers occasions to learn about recent research that should help them to analyze their own teaching, to reflect on teaching and what it means to teach, to investigate the complex decisions that are made in teaching, to suggest problem-solving strategies, to supervise and critique teaching events, and to suggest positive ways of thinking and acting in classrooms» (Olson & Carter 1989, p. 129).

Andere Untersuchungen zeigen, dass Praxislehrpersonen selten Unterrichtsdemonstrationen einsetzen, um Studierenden Neues zu zeigen (Eder 1999, p. 25), und dass viele gar nicht in

der Lage sind, Unterricht zu modellieren, wie ihn die theoretische Ausbildung von den Studierenden fordert (Frykholm 1996, p. 676f.; Frykholm 1999, p. 95; Tabachnick & Zeichner 1999, p. 320). Dennoch äussern sich Studierende über ihre Praxislehrpersonen mehrheitlich positiv und fühlen sich angemessen unterstützt (vgl. Borko & Mayfield 1995, p. 514; Eder 1999, p. 24; Griffin 1989, p. 358). Sowohl Studierende wie auch Praxislehrpersonen geben sich im Grunde mit wenig zufrieden.

Probieren Studierende im Praktikum Handlungsempfehlungen der theoretischen Ausbildung aus und sind dabei nicht sofort erfolgreich, tendieren Praxislehrpersonen gar dazu, sich mit den Studierenden gegen die Ausbildungsinstitution zu verbünden und die Theorie als allzu idealistisch abzuwerten. Viele Praxislehrpersonen halten die theoretische Ausbildung für praxisfern (vgl. Gabel 1997, p. 105; Griffin 1989, p. 362; Wittenbruch 1985, p. 25ff.). Ursache dafür dürfte die eigene Berufssozialisation sein: Die Praxislehrpersonen haben die Differenz von Theorie und Praxis bei ihrem eigenen Berufseinstieg erlebt. In der Zwischenzeit sind sie in der Welt der Praxis zu Hause und haben zur Theorie ein gebrochenes Verhältnis.

#### **1.4 Vorgaben aus dem Theorieunterricht für das Praktikum**

Praktische Erfahrungen entziehen sich der Planung. Was Studierende im Praktikum erleben, ist individuell und situationsbezogen. Bestimmend für das Lernen im Praktikum sind die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler. Diese wiederum sind abhängig von der Zusammensetzung der Klasse, den Lehrgewohnheiten der Praxislehrperson und der Schulkultur der Praxisschule (vgl. Feiman-Nemser & Buchmann 1987; Frykholm 1996; Frykholm 1999; Hollingsworth 1989; Kagan 1992, p. 149f.). Somit macht der Versuch der Ausbildungsinstitution, die Lernprozesse im Praktikum zu steuern, wenig Sinn.

Angenommen, das Thema im Fachdidaktikunterricht Mathematik sei «entdeckendes Lernen». Die Studierenden bekommen den Auftrag, das erarbeitete Wissen im kommenden Praktikum anzuwenden, das heisst, «entdeckendes Lernen» zu realisieren. Inwieweit sie diesen Auftrag erfüllen können, hängt weniger von der Vorbereitung im Didaktikunterricht als von der konkreten Situation im Praktikum ab. Wenn eine Praktikantin auf eine unruhige Klasse trifft, in der sie sich als Lehrerin kaum zu behaupten vermag, und zudem auf einen Praxislehrer, der im Fach Mathematik mehr Gewicht auf «Anwenden und Üben» als auf «Entdecken» legt, ist es unwahrscheinlich, dass die Studentin im Bereich «entdeckendes Lernen» profitieren kann. Vielmehr wird sie durch das von ihr geforderte anspruchsvolle Lernarrangement noch mehr mit der Disziplin zu kämpfen haben, und der Praxislehrer wird sie damit trösten, dass er «entdeckende Methoden» mit dieser Klasse selber selten anwende, da die meisten Schülerinnen und Schüler damit überfordert seien.

Aufträge im Praktikum müssen auf den individuellen Entwicklungsstand der Studierenden, das Handlungsrepertoire ihrer Praxislehrperson und die Lerngewohnheiten der Praktikumsklasse abgestimmt werden. Der beschriebene Auftrag aus der Fachdidaktik Mathematik macht für Studierende nur bedingt Sinn, solange sie vordringlichere Probleme – wie Fragen

der Klassenführung – zu bearbeiten haben (vgl. Hollingsworth 1989). Er kann auch nur von einem Praxislehrer begleitet werden, der entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht selber erfolgreich praktiziert und sich der Möglichkeiten und Grenzen dieser Unterrichtsform bewusst ist.

Zudem dürfte es schwierig sein, die «schlechten» Erfahrungen der Studentin im Nachhinein an der Ausbildungsinstitution für weiteres Lernen zu nutzen. Im Theorieunterricht wird die Studentin ihre negativen Erlebnisse mit anderen Studierenden und der Fachdidaktikerin zwar diskutieren können, bedeutender für sie wäre aber eine schrittweise Entwicklung des eigenen Handelns in der Praxis. Was der Theorieunterricht, so sehr er auch an die individuellen Praxiserfahrungen anzuknüpfen versucht, nicht leisten kann (vgl. Oelkers 1999, p. 65).

Dieses Beispiel soll nicht die Inhalte des Theorieunterrichts in Frage stellen. Selbstverständlich ist es wichtig, dass in der theoretischen Ausbildung pädagogisches und didaktisches Grundlagenwissen vermittelt wird. «Gefordert ist freilich darüber hinaus spezifische Hilfestellung beim Aufbau professionellen Wissens im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Berufspraxis» (Kolbe 1997, p. 135).

## **1.5 Zusammenfassung und Konsequenzen**

Das bisherige Konzept der berufspraktischen Ausbildung wird aus vier Gründen als überholt angesehen:

1. Theoretische Inhalte sind im Praktikum nur beschränkt nutzbar. Der versprochene Theorie-Praxis-Bezug lässt sich nicht einlösen.
2. Studierende wenden im Praktikum in der eigenen Schulzeit beobachtete Handlungsmuster an, wodurch sich alte Bilder von Schule und Unterricht verfestigen.
3. Praxislehrpersonen sehen sich nicht eigentlich als für die Ausbildung verantwortlich. Sie nehmen eine wenig aktive Rolle ein und bieten für das Lernen der Studierenden kaum Struktur.
4. Der auf das Praktikum folgende Theorieunterricht eignet sich nur bedingt, um individuelle praktische Erfahrungen zu verarbeiten und aus ihnen zu lernen.

Soll das Praktikum nicht länger auf bloße Erfahrungsbildung reduziert werden, muss die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die berufspraktische Ausbildung neu konzipieren und positionieren. Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, lassen sich Lernprozesse im Praktikum nicht über Aufträge aus dem Theorieunterricht steuern. Viel bedeutsamer ist der Einfluss der Praxislehrpersonen, da sie die Studierenden während des Praktikums täglich begleiten. Leider kommt ihnen im bisherigen Konzept lediglich eine ausführende Rolle zu: Sie haben die Aufgabe, die Umsetzung der Aufträge aus der Theorie zu begleiten. Darüber hinaus beschränken

sie sich darauf, den Studierenden praktische Ratschläge zu erteilen, und verpassen es, Lernprozesse aktiv zu begleiten.

Ein entscheidender Schritt zur Steigerung der Wirksamkeit von Praktika wäre daher, den Praxislehrpersonen eigentliche Ausbildungsverantwortung zu übergeben. Allerdings würde dies bedingen, dass Praxislehrpersonen sich in folgenden Bereichen qualifizieren:

1. Praxislehrpersonen sind fähig, Lernprozesse im Praktikum anzuregen und zu strukturieren.
2. Praxislehrpersonen verfügen über vielfältige Konzepte von gutem Unterricht und können diese in ihrer Praxis umsetzen.
3. Praxislehrpersonen verfügen nicht nur über Handlungskompetenz, sondern sind auch mit dem theoretischen Hintergrund und dem Stand der Unterrichtsforschung vertraut.
4. Praxislehrpersonen setzen sich mit dem Verhältnis von Praxis und Theorie auseinander und können Theorie zur Reflexion von Praxis nutzen.
5. Praxislehrpersonen sind fähig, Studierenden theoretisches Wissen im praktischen Handlungskontext erfassbar zu machen.

Werden Praxislehrpersonen zu Expertinnen und Experten für Lernen in der Praxis ausgebildet, müsste Lernen im Praktikum nicht länger über den Theorieunterricht gesteuert werden. Das Praktikum würde vom Anwendungsfeld und Ort der Erfahrungsbildung zum unabhängigen Lernort.

## 2 Entwicklungen in den letzten Jahren

### 2.1 Internationale Tendenzen

Seit den 1980er Jahren orientiert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend an konstruktivistischen Theorien. Die Vorstellung, dass Wissen aus der Theorie in der Praxis in einem technischen Sinn angewendet werden kann, wird in Frage gestellt. Stattdessen gewinnt der persönliche Erfahrungsaufbau angehender Lehrpersonen an Bedeutung (vgl. Clark & Lampert 1986; Dick 1995, p. 93ff.; McIntyre, Byrd & Foxx 1996, p. 171ff.). Konstruktivistische Programme sehen die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Vorwissen über Schule und Unterricht und die Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns als wichtige Bestandteile der Ausbildung. Diese neuen Zielsetzungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verlangen nach einer Neuausrichtung der berufspraktischen Ausbildung (vgl. Herzog 1995; Herzog & Felten 2001; Kolbe 1997, p. 134ff.; McIntyre, Byrd & Foxx 1996, p. 172; Teml 2002b), denn Praktika, wie sie bisher durchgeführt wurden, eignen sich kaum, um den Studierenden eine tiefer gehende Reflexion des eigenen Unterrichts zu ermöglichen und ihnen neue Handlungsperspektiven zu eröffnen (vgl. Kapitel 1.2, p. 18, und Kapitel 1.3, p. 19).

Dass die Förderung der Reflexionsfähigkeit als wichtiges Ziel der berufspraktischen Ausbildung gesehen wird, hat an verschiedenen Ausbildungsinstitutionen zu konkreten Innovationsbemühungen geführt: Zum einen wurden Praktikumskonzepte entwickelt und erprobt, die die Reflexion des Handelns anregen sollten (vgl. McIntyre, Byrd & Foxx 1996, p. 172f.). Zum anderen wurden Aus- oder Weiterbildungsangebote geschaffen, die Praxislehrpersonen darauf vorbereiten, Studierende beim Reflektieren zu begleiten (Teml 2002b).

Graham (1997; 1999) führte beispielsweise an der Universität von Georgia (Athens, USA) zusammen mit Praxislehrpersonen einen Praktikumsversuch durch, in dem sich sowohl die Studierenden wie auch die Praxislehrpersonen als Lernende sahen und dem Unterricht und der Schule mit einer fragenden Haltung begegneten. Das von Dozierenden der Ausbildungsinstitution und Praxislehrpersonen für diesen Versuch gemeinsam entwickelte Konzept sieht vor, dass die Praxislehrpersonen mit den Studierenden in einen Dialog treten, um unterschiedliche Auffassungen über Schule und Unterricht dazu zu nutzen, sich als Lehrpersonen weiterzuentwickeln.

Ein ähnliches Ziel wurde an der Universität von Pennsylvania (Philadelphia, USA) mit einem Praktikumsversuch verfolgt: Tobin, Roth & Zimmermann (2001) setzten ein Praktikumsmodell um, in dem Studierende im Praktikum mit Co-Lehrpersonen (anderen Studierenden, Praxislehrpersonen oder Angehörigen der Ausbildungsinstitution) gemeinsam unterrichteten. Den Vorteil des «Coteachings» sehen sie darin, dass die Studierenden von den am Unterricht mitbeteiligten Lehrpersonen direkt lernen und ihr unterschiedliches Handeln im Unterricht im Nachhinein diskutieren können. Im gemeinsamen Gespräch geht es darum, die persönlichen Vorstellungen von Unterricht zur Sprache zu bringen, die Sichtweisen der Co-Lehrpersonen kennen zu lernen und das eigene Handeln dadurch zu entwickeln.



Auch der Aufbau von «professional development schools (PDS)» bzw. «school/university partnerships» in den USA und in Kanada ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Die Philosophie dieser Partnerschaften von Schulen und Universitäten basiert auf der Überzeugung, dass Lehrpersonen der Praxisschulen stärker in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingebunden werden sollten und sich die Dozierenden der Ausbildungsinstitutionen im Gegenzug in den Praxisschulen bei der Umsetzung von Schulreformen engagieren (Zeichner 1992, p. 296). In «professional development schools» werden Studierende nicht einer einzelnen Praxislehrperson, sondern einem Team von Lehrpersonen zugeteilt, um einen möglichst umfassenden Einblick in die Praxis zu bekommen und sie mit erfahrenen Lehrpersonen im Team zu reflektieren und weiterzuentwickeln (Bullough 1989, p. 19; Zeichner 1992).

Am Beispiel der österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich zeigen, dass die Orientierung an reflexiven und konstruktivistischen Ansätzen einen Professionalisierungsimpuls im Bereich der Qualifikation von Praxislehrpersonen geben kann. In einem Erlass des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten wurden 1998 Ausbildungsziele und Lehraufgaben für Praxislehrpersonen festgelegt, die der Praxisreflexion hohe Bedeutung beimessen. Die meisten Pädagogischen Akademien Österreichs richteten in der Folge entsprechende Lehrgänge für Praxislehrpersonen ein (Teml 2002b, p. 13f.).

## **2.2 Entwicklungen in der Schweiz**

In der Schweiz ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurzeit im Umbruch. Die bisher auf der Sekundarstufe II angesiedelten Ausbildungsgänge für Kindergärtnerinnen und Primarlehrpersonen werden durch Ausbildungen auf Tertiärstufe ersetzt, die die neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen anbieten. Im Zusammenhang mit dieser Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird auch die berufspraktische Ausbildung überdacht. Allerdings geben die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK 1993), die ein Leitbild Pädagogischer Hochschulen entwerfen, bezüglich der berufspraktischen Ausbildung nur einen neuen Impuls: Angehende Lehrpersonen sollen im Praktikum «forschendes Lernen als Prinzip» pflegen (ebd., p. 24) und «durch praktisches Tun erleben können, dass ein forschender Zugang zu den Aufgaben des Schulalltages gutes pädagogisches Handeln erst ermöglicht» (ebd., p. 13).

Die Wegleitungen für die berufspraktische Ausbildung einzelner Pädagogischer Hochschulen zeigen jedoch, dass reflexive und konstruktivistische Ansätze auch in der Schweiz Beachtung finden:

«Die Berufspraktische Ausbildung ermöglicht *selbstreflexiv-forschendes Lernen*: Die Studierenden sind herausgefordert, ihr berufsorientiertes Handeln reflexiv zu verarbeiten und forschend weiterzuentwickeln. Es braucht deshalb Ausbildungselemente, die eine reflektierende Zusammenarbeit zwischen erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern und Studierenden ermöglichen. Ausbildungsgefässe, welche nicht ausschliesslich durch die tägliche Unterrichtsarbeit vereinnahmt werden, sondern in denen Raum und Zeit zur Verfügung steht, dialogisch und reflektierend Fragen zu Unterricht und Schule zu erörtern, unterstützen das Anliegen.

Die Berufspraktische Ausbildung baut auf *biografisches Lernen*: Die Berufspraktische Ausbildung muss und darf nicht bei Null anfangen: Die eigenen Schul- und Lernbiografien der Studierenden müssen thematisiert werden. Die Berufskompetenzen werden als personenbezogene Kompetenzen im Sinne des biografischen Lernens (weiter)entwickelt. Die Studierenden übernehmen dabei eine aktive und gestaltende Rolle. Es werden ihnen kontinuierliche, auch längerfristige persönliche Entwicklungsprozesse zugemutet und ermöglicht. Sie werden dabei unterstützt und begleitet durch eine kompetente Lernbegleitung» (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern 2002).

«In den vierzehn Wochen Praktika, die der Studienplan vorsieht, werden Sie berufsspezifische Handlungsfähigkeiten aufbauen, um im Berufsfeld Kindergarten und Schule erfolgreich unterrichten und erziehen zu können und Ihr Handeln laufend weiterentwickeln zu lernen ... In ihren Köpfen sind zahlreiche und unterschiedlich bewertete Kindergarten- und Schulbilder und vielfältige Erfahrungen mit Lehrpersonen gespeichert. Sie gehören zu den Vorkenntnissen, mit denen Sie sich bewusst auseinandersetzen müssen, damit Sie professionell handeln lernen. Dazu kommen die neuen Wissensbestände, die Sie in den verschiedenen Modulen erworben haben. Ihre experimentelle Haltung, das Nachdenken über Ihr Handeln in der Unterrichtssituation und das kritische Hinterfragen von für selbstverständlich betrachteten Annahmen über Unterricht helfen Ihnen, Ihre eigene Form des Unterrichtens und Erziehens zu entwickeln. Sie üben dies, wenn Sie zeitweilig bei der Beobachtung fremden Unterrichts oder beim Überdenken eigener Unterrichtsleistungen eine Haltung einnehmen, die man als «ethnografisch» bezeichnen kann: Sie stehen dem Unterrichtsgeschehen offen gegenüber wie eine Forscherin oder ein Forscher einem zu erkundenden Geschehen. Das wird Ihnen helfen, einen neuen, ungetrübten Blick auf ein vermeintlich so gut bekanntes Geschehen zu werfen und dies unvoreingenommen zu beurteilen. Dabei entdecken Sie, dass guter Unterricht auf verschiedene Weise erteilt werden kann. Der Reflexionsprozess wird um so nachhaltiger, wenn er kommunikativ praktiziert wird. Diesem Ziel dienen Lernpartnerschaften, reflexive Nachbesprechungen von Unterricht und Beratung durch Praxislehrkräfte und Dozierende des Instituts» (Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern Marzili 2003).

Verschiedene Pädagogische Hochschulen richten zurzeit auch Aus- und Weiterbildungen für Praxislehrpersonen ein. Die Angebote unterscheiden sich bezüglich Umfang, Inhalten und Bedeutung von Institution zu Institution. Die Pädagogische Fachhochschule Graubünden beispielsweise sieht vor, dass Praxislehrpersonen einen 15-tägigen Nachdiplomkurs absolvieren, um sich mit ihren Rollen und Aufgaben vertieft auseinanderzusetzen. Der Abschluss des Nachdiplomkurses wird zertifiziert und berechtigt zur Tätigkeit als Praxislehrperson (Pädagogische Fachhochschule Graubünden 2003). Die Pädagogische Fachhochschule Solothurn bietet ein modular aufgebautes Nachdiplomstudium an, das aus drei aufeinander aufbauenden Nachdiplomkursen und einem Abschlussworkshop besteht. Die drei Nachdiplomkurse umfassen je 23 Kurstage und 50 Stunden Eigenarbeit, hinzu kommen 5 Tage für den Abschlussworkshop und weitere 60 Stunden Eigenarbeit. Der erste Nachdiplomkurs berechtigt zur «Ausbildung im Orientierungsbereich», das heisst zur Betreuung von Studierenden während des ersten Studienjahres, der zweite zur «Ausbildung in der Lehrpraxis» während des zweiten und dritten Studienjahrs. Das gesamte Nachdiplomstudium führt zur Qualifizierung als «Ausbilder/Ausbilderin mit eidg. Fachausweis» und zur Berechtigung, an der Pädagogischen Fachhochschule Solothurn die Leitung eines «Ateliers» zu übernehmen. «Ateliers» sind Lerngefässe, die «das Zusammenwirken von Theorie und wissenschaftlichem Denken, von Erfahrungen aus der Praxis und den individuellen Lernprozessen der Studierenden» ermöglichen sollen (Pädagogische Fachhochschule Solothurn 2003).

Auch Partnerschaften zwischen Pädagogischen Hochschulen und Kooperationsschulen sind in der Schweiz im Aufbau. Ziel der engeren Zusammenarbeit mit ganzen Lehrerteams ist, dass

Hochschulen und Kooperationsschulen die berufspraktische Ausbildung gemeinsam planen und gestalten (vgl. Fachhochschule Aargau 2003; Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern 2002).

Inwieweit es den Pädagogischen Hochschulen gelingen wird, durch diese Massnahmen neue Praktikumskonzepte zu etablieren und die berufspraktische Ausbildung zu professionalisieren, wird sich in den nächsten Jahren zeigen.

### 3 Das Konzept des reflexiven Praktikums

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die Schwächen der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen und beschreiben internationale und nationale Entwicklungstendenzen. In diesem Kapitel wird nun ein neues Praktikumskonzept vorgestellt, das die Reflexion und Entwicklung des Handelns in den Vordergrund stellt. Es basiert auf Donald A. Schöns «Epistemologie der Praxis» (Schön 1983) und auf seiner Idee des «reflexiven Praktikums», die er in seinem Buch «Educating the Reflective Practitioner» beschreibt und anhand von Beispielen aus der Ausbildung von Architekturstudierenden veranschaulicht (Schön 1987).

In einem ersten Schritt wird nach der Wissensbasis gefragt, auf die sich erfahrene Lehrpersonen beziehen (3.1). In einem zweiten Schritt wird aufgezeigt, wie Praxislehrpersonen eigenes Wissen und Können an Studierende weitergeben können (3.2). Schliesslich wird das Konzept des reflexiven Praktikums vorgestellt, das der empirischen Untersuchung zugrunde liegt (3.3 und 3.4), die in den weiteren Teilen dieser Arbeit beschrieben ist.

#### 3.1 Können und Wissen von erfahrenen Lehrpersonen

Professionelle Lehrpersonen zeichnen sich dadurch aus, dass sie unvorhergesehene Situationen im Berufsalltag angemessen wahrnehmen und darauf geschickt reagieren. Dabei sind ihre Handlungen nicht die Folge theoretischer Vorüberlegungen, sondern Ausdruck impliziten Wissens (vgl. Ryle 1969, p. 26).

«The question of the relationship between practice competence and professional knowledge needs to be turned upside down. We should start not by asking how to make better use of researchbased knowledge but by asking what we can learn from a careful examination of artistry, that is, the competence by which practitioners actually handle indeterminate zones of practice – however that competence may relate to technical rationality» (Schön 1987, p. 13).

Das für die praktische Tätigkeiten bedeutsame Wissen liegt im Handeln selber. Ryle drückt dies mit dem Begriff «knowing how» aus, Schön spricht von «knowing-in-action». Dieses Wissen lässt sich mit Worten nur unzureichend beschreiben: Handlungswissen ist dynamisch, Regeln oder Theorien, die sich daraus ableiten lassen, sind hingegen statisch (Schön 1987, p. 25) und geben Unterrichtswirklichkeit vereinfacht wieder. Im Zusammenhang mit dem Professionswissen von erfahrenen Praktikerinnen und Praktikern spricht Schön auch von «reflection-in-action». Er meint damit die Fähigkeit, Situationen während des Handelns neu zu interpretieren und spontan darauf zu reagieren.

«Reflection-in-action has a critical function, questioning the assumptional structure of knowing-in-action ... we may, in the process, restructure strategies of action, understandings of phenomena, or ways of framing problems ... Reflection gives rise to on-the-spot experiment. We think up and try out new actions intended to explore the newly observed phenomena, test our tentative understandings of them, or affirm the moves we have invented to change things for the better» (Schön 1987, p. 28).

Erfolgreiche Lehrpersonen sind also fähig, ihr Handeln unvorhergesehenen Situationen anzupassen. Dies erfordert von ihnen Gefühl, Intuition und Kreativität (Herzog 1995, p. 259). Was

nicht zum Schluss verleiten darf, das Professionswissen von Lehrpersonen sei irrational (Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, p. 85). Es lässt sich zwar nur begrenzt theoretisch fassen, ist aber durch «reflection-on-action» zugänglich (Schön 1987, p. 31). Überraschende Geschehnisse beschäftigen Lehrpersonen in der Regel auch nach dem Unterricht. Befreit vom Handlungsdruck, betrachten sie Probleme aus Distanz. In dieser Phase ist es am wahrscheinlichsten, dass sich praktisches Handlungswissen und wissenschaftliche Erkenntnis begegnen. Die Frage nach der Angemessenheit der spontanen Handlungen führt Praktikerinnen und Praktiker zur Theorie. «Theoretisches Wissen ist unentbehrlich bei der Reflexion praktischer Erfahrungen» (Herzog 2002, p. 585). Es hält zwar keine Lösungen für spezifische Situationen bereit, gibt der Reflexion aber die nötige Orientierung und ermöglicht verantwortungsvolles Handeln.

«Professionelle müssen die Folgen ihrer Handlungen/Eingriffe abschätzen und sie zu verantworten wissen. Dazu bedarf es neben ethischer Selbstbindungen und institutionell gestützter Handlungssicherheit in erster Linie eines besonderen Beobachtungs-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsvermögens, aber auch eines systematisierten Reflexionswissens, dass die eigenen Entscheidungen zu begründen und zu legitimieren, zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren vermag» (Radtke 1999, p. 14).

Da das Professionswissen von erfahrenen Lehrpersonen im Handeln verortet ist, kann Praxis nur in der Praxis gelernt werden.<sup>1</sup> Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die berufspraktische Ausbildung. Das Praktikum muss einen Rahmen bieten, in dem «*Unerfahrene ihren Handlungserfahrungen reflektierend Bedeutung abgewinnen*» (Kolbe 1997, p. 135). Allerdings wird dies nur gelingen, wenn Praxislehrpersonen ein neues Rollenverständnis entwickeln und das Lernen im Praktikum strukturieren.

### **3.2 Angehende Lehrpersonen in der Praxis begleiten**

Während Studierende den Lehrberuf im Theorieunterricht noch immer nur «anschauen» – «zwar etwas genauer, nicht mehr nur in der Schülerperspektive, sondern auch in derjenigen der (wissenschaftlichen) Pädagogik und Didaktik und des kanonisierten Berufswissens» –, können sie ihn in der Praxis «erfahren» (Herzog 1995, p. 263). Das Praktikum konfrontiert sie mit der Komplexität ihres zukünftigen Berufs: Auch wenn sie ihre Lektionen sorgfältig planen, ist deren Verlauf ungewiss. Wie die Schülerinnen und Schüler reagieren werden, ist nicht vorauszusehen. Sie erleben die Lehrtätigkeit als einmaliges und instabiles Unternehmen, das zahlreiche spontane Entscheidungen fordert (vgl. Schön 1983, p. 14). Sollen Studierende mehr tun, als auf ihnen bekannte Handlungsmuster zurückzugreifen, um die Probleme im Praktikum zu meistern, müssen Praxislehrpersonen ihr Lernen aktiv begleiten. Doch wie können sie Lernprozesse in der Praxis anregen und unterstützen?

---

<sup>1</sup> Dieses Konzept entlastet im Übrigen auch den Theorieunterricht: Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die kommuniziert, dass Praxis nur in der Praxis gelernt werden kann, befreit den Theorieunterricht vom uneinlösbaren Versprechen des Theorie-Praxis-Bezugs. Die Dozentinnen und Dozenten an der Ausbildungsinstitution können sich ohne schlechtes Gewissen auf die Vermittlung systematischen erziehungswissenschaftlichen Wissens konzentrieren. Was nicht heisst, dass sie darauf verzichten sollen, theoretisches Wissens durch Fallbeispiele zu veranschaulichen.

Im bisherigen Konzept der berufspraktischen Ausbildung teilt die Praxislehrerin dem Studenten nach dem Unterricht mit, was an seinen Lektionen positiv und was negativ war, und gibt ihm Ratschläge für kommende Lektionen (vgl. Kapitel 1.3, p. 19). Dadurch nimmt sie ihm den wichtigen Prozess der Problemerkennung und Entscheidungsfindung ab.

«But with this emphasis on problem solving, we ignore problem setting, the process by which we define the decision to be made, the ends to be achieved, the means which may be chosen. In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain. In order to convert a problematic situation to a problem, a practitioner must do certain kind of work» (Schön 1983, p. 40).

Da das Erkennen von Problemen nicht selbstverständlich ist, aber zu den grundlegenden Fähigkeiten für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit gehört, setzt das neue Konzept des reflexiven Praktikums für die Nachgespräche einen ganz anderen Schwerpunkt: Der Student soll sich darin üben können, Probleme im Unterricht selber zu definieren, zu analysieren und nach alternativen Handlungsmöglichkeiten zu suchen. Dabei soll er auch erfahren, dass viele Probleme, mit denen der Beruf ihn konfrontiert, «nicht im eigentlichen Sinne lösbar sind», da die Struktur pädagogischer Situationen oft «antinomisch, paradox oder dilemmatisch» ist (Herzog 1995, p. 260). Der Praxislehrerin kommt dabei die Aufgabe zu, selbstverantwortliches Reflektieren anzuregen und zu begleiten. Mit Erklärungen soll sie hingegen zurückhaltend sein.

«... he has to *see* on his own behalf and in his own way the relations between means and methods employed and results achieved. Nobody else can see for him, and he can't see just by being <told> ...» (Dewey 1974, p. 151).

Leisten Studierende die Reflexionsarbeit selber, haben sie Gelegenheit, implizites Wissen über Schule und Unterricht zur Sprache zu bringen und sich ihrer Handlungsmuster und Bilder von gutem Unterricht bewusst zu werden (vgl. Wideen, Mayer-Smith & Moon 1998, p. 167f.). Denn Konzepte von Schule und Unterricht, mit denen Studierende die Ausbildung antreten, lassen sich nicht einfach durch neue ersetzen. Sie müssen konstruktiv aufgearbeitet werden.

«A first, necessary step is to establish means for helping beginning teachers make explicit the grounds upon which they interpret and understand their experience of teaching ...» (Bullough 1991, p. 49).

«Just as naive conceptions and misunderstandings embedded in existing schemata inhibit pupil learning of natural phenomena, ... naive conceptions of teaching also impede attempts to build appropriate schemata for teaching» (Barnes 1987, p. 13).

Nur wenn Studierende sich mit ihrem Vorwissen auseinander setzen, werden sie Denk- und Handlungsmuster, die sie während ihrer eigenen Schulzeit erworben haben, verändern können.

Es ist aber nicht nur für die Studierenden von Bedeutung, dass sie sich ihres Vorwissens bewusst werden, auch für die Praxislehrpersonen ist es wichtig, dieses zu kennen. Weiss eine Praxislehrerin, wie ihr Student Ereignisse im Unterricht interpretiert und was er mit seinem Handeln erreichen möchte, kann sie die weitere Zusammenarbeit bewusst gestalten. Sie wird

ihn mit neuen Bildern von Unterricht konfrontieren, um sein Denken herauszufordern und seine Entwicklung anzuregen. Soll dies gelingen, muss die Praxislehrerin jedoch mehr tun als bisher (vgl. Borko & Mayfield 1995, p. 515ff.; Feiman-Nemser & Buchmann 1987, p. 272f.; Frykholm 1996, p. 676ff.). Blosser Vorschläge, wie der Student handeln könnte, reichen nicht aus.

«Instructions are always and inevitably incomplete. Unless we already know how to do the thing in question, there is always a gap between the instruction and the action it describes ... The instruction may contain a description that is not specific enough or may not have the kind of specificity that matches the student's need to know» (Schön 1987, p. 103).

Ergänzend zu den Nachgesprächen sind in einem reflexiven Praktikum deshalb Unterrichtsdemonstrationen vorgesehen: Die Praxislehrerin bietet sich als Modell an und zeigt dem Studenten Handlungsweisen vor, die ihm helfen könnten, Probleme in seinem Unterricht zu bewältigen. Demonstrationen wirken stärker als blosser Erklärungen. Der Student kann beobachten, wie seine Praxislehrerin handelt und was sie damit bewirkt, und die Handlungen schliesslich selber ausprobieren. Indem er die Praxislehrerin imitiert, begibt er sich zwar vorübergehend in Abhängigkeit. Letztlich geht es aber nicht darum, die Praxislehrerin zu kopieren, sondern neue Handlungsmöglichkeiten kennen zu lernen und – falls sie sich bewähren – sie in das eigene Handeln zu integrieren (vgl. Schön 1987, p. 107ff.).

«When coach and student coordinate demonstrating and imitating, telling and listening, each component process fills gaps of meaning inherent in the other. The coach's demonstrations and self-descriptions, the student's efforts at performance and self-descriptions, the comparisons of process and product, provide material for reciprocal reflection-in-action» (Schön 1987, p. 118).

Im reflexiven Praktikum beobachten Student und Praxislehrerin ihren Unterricht gegenseitig. Unterstützt von der Praxislehrerin, setzt sich der Student in den Nachgesprächen mit ausgewählten Fragen und Themen auseinander und sucht nach angemessenen Handlungsmöglichkeiten für den weiteren Unterricht. Gegenüber einer Nachbereitung im theoretischen Unterricht hat dieses Vorgehen den Vorteil, dass die Bearbeitung eines Problems nicht bloss gedanklich geschieht. Im Anschluss an das Gespräch wird der Student erneut handeln und überprüfen, ob sich seine eigenen Ideen bzw. die Handlungsalternativen, die ihm die Praxislehrerin demonstrierte, bewähren. Dabei lernt er, dem Unterricht mit einer experimentellen Haltung zu begegnen und die Qualität seines Handelns aufgrund der tatsächlichen Wirkung im Unterricht zu bestimmen (Herzog & Felten 2001, p. 24ff.). Wird durch die Aus- und Weiterbildung der Praxislehrpersonen sichergestellt, dass diese mit erziehungswissenschaftlichem Wissen und Ergebnissen der Unterrichtsforschung vertraut sind (vgl. Kapitel 1.5, p. 22) wird es der Praxislehrerin im Rahmen der Unterrichtsdemonstrationen zudem möglich sein, dem Studenten theoretische Erkenntnisse zu vermitteln, die ihm helfen, relevante Aspekte des Unterrichtsgeschehens beim Reflektieren einzubeziehen.

### 3.3 Ein reflexives Praktikum realisieren

Donald Schön veranschaulicht seine Idee des reflexiven Praktikums im Wesentlichen anhand von Beispielen aus der Ausbildung von Architektinnen bzw. Architekten (Schön 1987). Ausgehend davon entwickelte die Autorin ein eigenes Konzept zur Realisierung eines reflexiven Praktikums (Felten 1998; Felten & Herzog 2001), das die besondere Ausbildungssituation von Lehrpersonen berücksichtigt. Ein Schulpraktikum unterscheidet sich von einem Praktikum im Architekturatelier in drei wesentlichen Punkten:

1. Handelt eine angehende Lehrperson sind Schülerinnen und Schüler anwesend. Es ist daher nicht möglich, den Arbeitsprozess zeitweilig zu unterbrechen, um ihn gemeinsam mit dem erfahrenen Praktiker zu reflektieren. Auftauchende Probleme können immer erst nach dem Unterricht besprochen werden.
2. Die Handlungen einer Lehrperson schlagen sich weder in Plänen noch in Modellen nieder. Unterricht ist ein vergängliches Geschehen und muss für die Besprechung rekonstruiert werden. Will der Praxislehrer einen Eindruck von der Arbeit der Studentin bekommen, muss er sie während des Unterrichtens beobachten.
3. Da im Unterricht neben der Studentin zwanzig bis dreissig Schülerinnen und Schüler agieren, wird es dem Praxislehrer nicht möglich sein, das Geschehen vollständig zu erfassen.

Es wurde deshalb nach Mitteln gesucht, die der Studentin und dem Praxislehrer die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgeschehen im Nachhinein erleichtern. Diese sollten einerseits gewährleisten, dass für das Nachgespräch relevante Informationen aus dem Unterricht zur Verfügung stehen. Andererseits sollten sie einfach zu handhaben sein und den Unterricht nicht stören. Die Methode des «auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens» (Ludwig-Tauber 1997; Ludwig-Tauber et al. 1997) erwies sich als geeignet, um die Rekonstruktion des Unterrichts zu objektivieren und die Reflexion des tatsächlichen Geschehens zu ermöglichen. Sie wurde in das Konzept einbezogen und der Praktikumsituation angepasst. Die Methode umfasst vier Schritte:

1. **Beobachtungsauftrag erteilen:** Vor dem Unterricht erteilt die Studentin dem Praxislehrer einen zur Lektion passenden Beobachtungsauftrag (z. B. «Gelingt es mir, die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Mitarbeit anzuregen? Wie gehe ich auf Beiträge der Schülerinnen und Schüler ein? Wie verteile ich meine Aufmerksamkeit?» ...). Der Beobachtungsauftrag gewährleistet, dass der Praxislehrer zielgerichtet beobachtet und Aspekte fokussiert, die die Studentin zurzeit beschäftigt. Ist die Studentin unsicher, was sie beobachten lassen will, unterstützt sie der Praxislehrer mit geeigneten Vorschlägen.
2. **Auftragsbezogen beobachten und protokollieren:** Vor der Unterrichtsbeobachtung überlegt der Praxislehrer, wie sich der vereinbarte Aspekt am besten beobachten und festhalten lässt (z. B. Schüleraktivitäten festhalten, verbale Aussagen protokollieren, Strichliste anfertigen ...). Während des Unterrichts protokolliert er, *ohne zu werten*. Das



Protokoll wird unmittelbar nach der Beobachtungsphase in eine lesbare Form gebracht. Die festgehaltenen Daten sollen es ermöglichen, Geschehnisse im Unterricht im Nachhinein nachzuvollziehen.

3. **Datengestützt reflektieren:** Als Grundlage für die Nachbesprechung mit der Studentin dient das Beobachtungsprotokoll. Die Studentin äussert sich zu den erhobenen Daten sowie zu ihren Erlebnissen. Es entwickelt sich ein Gespräch, in dem der Praxislehrer die Studentin beim Reflektieren unterstützt. Ziel des Gesprächs ist, dass die Studentin die Ergebnisse ihres eigenen Tuns wahrnimmt und bewertet, sich ihren Vorstellungen von gutem Unterricht bewusst wird und Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung des Unterrichts entdeckt.
4. **Reflexion schriftlich festhalten:** Unmittelbar nach der Nachbesprechung hält die Studentin deren wichtigste Ergebnisse schriftlich fest. Zu zwei Punkten soll sich die schriftliche Reflexion äussern: a) zum erlebten Unterricht sowie zu den Beobachtungen des Praxislehrers, b) zu den Konsequenzen für das zukünftige Handeln. Die schriftliche Reflexion dokumentiert die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und die Lernfortschritte der Studentin.

Werden diese vier Schritte befolgt, kann die Studentin ihr eigenes Lernen selbstverantwortlich steuern: Sie setzt sich mit Themen auseinander, die *sie* beschäftigen, und entwickelt ihr Handeln in ausgewählten Bereichen schrittweise und gezielt. Durch die Analyse des Unterrichtsgeschehens (repräsentiert im Beobachtungsprotokoll) wird ihr die Wirkung ihres eigenen Handelns bewusst. Sie hat die Möglichkeit, Probleme selber zu erkennen und zu analysieren und dabei ihr Vorwissen über Schule und Unterricht zur Sprache zu bringen. Schliesslich sucht sie nach Handlungsalternativen und erprobt diese im kommenden Unterricht. Die Beobachtungsaufträge für den Praxislehrer ergeben sich nun aus den Fragen, die die Studentin beschäftigen. Schliesslich wird das Beobachtungsprotokoll ermöglichen, zu entscheiden, ob mit den neuen Handlungsplänen die erhofften Ziele im Unterricht erreicht werden konnten.

Die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens wird auch dann eingesetzt, wenn der Praxislehrer der Studentin Unterricht demonstriert. Allerdings wechseln Praxislehrer und Studentin nun während der ersten drei Schritte ihre Rollen:

1. **Beobachtungsauftrag erteilen:** Der Praxislehrer informiert die Studentin vor dem Unterricht über den Schwerpunkt seiner Demonstration (z. B. Rhythmisierung des Unterrichts, Impulse im Lehrgespräch ...) und erteilt einen entsprechenden Beobachtungsauftrag. Er gibt auch Hinweise zu Möglichkeiten der Protokollführung (z. B. zeitlicher Ablauf mit Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Wortprotokoll ...). Durch den Beobachtungsauftrag lenkt er die Aufmerksamkeit der Studentin auf Aspekte, die ihm wichtig sind.
2. **Auftragsbezogen beobachten und protokollieren:** Die Studentin beobachtet und protokolliert gemäss dem vereinbarten Beobachtungsauftrag, *ohne zu werten*. Das Protokoll

wird unmittelbar nach der Beobachtungsphase in eine lesbare Form gebracht. Das Protokollieren soll gewährleisten, dass die Studentin zielgerichtet beobachtet und ausgewählte Geschehnisse detailliert wahrnimmt.

3. **Datengestützt reflektieren:** Die Studentin legt dem Praxislehrer ihr Beobachtungsprotokoll vor. Der Praxislehrer äussert sich zu den erhobenen Daten sowie zu seinen Erlebnissen. Er begründet sein Vorgehen und bezieht dabei auch theoretisches Wissen ein, das ihm für die Situation relevant erscheint. Die Studentin hat Gelegenheit, Fragen zu stellen und ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu äussern. Es entwickelt sich ein Gespräch, das sich am gesetzten Schwerpunkt orientiert.
4. **Reflexion schriftlich festhalten:** Unmittelbar nach der Nachbesprechung hält die Studentin deren wichtigste Ergebnisse schriftlich fest. Dabei orientiert sie sich an folgenden Fragen: a) Was habe ich gelernt, entdeckt, neu gesehen? b) Wo liegen besondere Schwierigkeiten? c) Was möchte ich übernehmen, selber ausprobieren, anders machen? d) Welchen Weg werde ich wählen? e) Welche Wirkung möchte ich mit meinem Weg erzielen? In der schriftlichen Reflexion vergleicht die Studentin den Unterricht des Praxislehrers mit ihrem eigenen. Sie erweitert ihre Vorstellungen und fasst neue Handlungsvorsätze.

Stimmt der Praxislehrer die Demonstrationen auf den Wissensstand der Studentin und ihre momentanen Probleme im Unterricht ab, kann er ihre Entwicklung gezielt anregen. Indem er Unterricht modelliert, konfrontiert er sie mit seinen Vorstellungen von gutem Unterricht und eröffnet ihr neue Handlungsmöglichkeiten (vgl. Tobin, Roth & Zimmermann 2001, p. 948ff.). Durch einen geeigneten Beobachtungsauftrag lenkt er die Aufmerksamkeit der Studentin auf ihm wichtige Aspekte des Unterrichts. Im anschliessenden Nachgespräch kann er ihr zudem theoretische Inhalte erläutern, die ihm für die beobachteten Handlungen und Geschehnisse bedeutsam erscheinen.

Unterrichtsdemonstrationen sind besonders wirksam, wenn sie Diskrepanzerlebnisse schaffen (Hollingsworth 1989). Wird die Studentin mit Unterricht konfrontiert, der ihre bisherigen Vorstellungen in Frage stellt, wird sie in ihrem Denken und Handeln verunsichert. Hat sie im anschliessenden Nachgespräch Gelegenheit, sich mit den unterschiedlichen Perspektiven auseinander zu setzen und wird von ihrem Praxislehrer ermuntert, Neues auszuprobieren, kann sie ihre Vorstellungen differenzieren und ihr Handeln entwickeln.

«... contrasting viewpoints were helpful in clarifying complex aspects of classroom life and promoting comprehensive learning when accompanied by an expectation and support for preservice teachers to try out their own and programrelated ideas» (Hollingsworth 1989, p. 186).

Demonstrationen eignen sich nicht nur, um neue Handlungsweisen vorzuzeigen, der Praxislehrer kann der Studentin auch modellieren, wie er seinen Unterricht reflektiert. Setzt er sich im anschliessenden Nachgespräch mit dem Beobachtungsprotokoll der Studentin auseinander und beurteilt die Wirkung seines eigenen Handelns, kann die Studentin miterleben, wie ein erfahrener Lehrer Geschehnisse in seinem Unterricht analysiert und daraus Schlüsse für das weitere Handeln zieht (vgl. Fairbanks, Freedman & Kahn 2000, p. 108).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dem Praxislehrer im reflexiven Praktikum zwei Funktionen zukommen: *Erstens* ermöglicht er der Studentin das selbstverantwortliche Reflektieren des eigenen Handelns. *Zweitens* modelliert er Unterricht, um die Studentin am eigenen Können und Wissen teilhaben zu lassen und ihr neue Handlungs- und Reflexionsperspektiven zu eröffnen. Um diese Funktionen zu erfüllen, setzt er die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens ein.

Im reflexiven Praktikum geben Praxislehrpersonen Studierenden somit Freiheiten, um für sich lernen zu können, ermöglichen ihnen aber zugleich auch den Anschluss an das Professionswissen, indem sie ihr eigenes Handeln zur Rekonstruktion anbieten (vgl. Reich 2002, p. 23).

### **3.4 Vom herkömmlichen zum reflexiven Praktikum**

Sollen reflexive Praktika durchgeführt werden, muss die Ausbildungsinstitution die nötigen Rahmenbedingungen schaffen und die Studierenden und Praxislehrpersonen auf die neuen Anforderungen vorbereiten. Das neue Konzept erfordert von allen Beteiligten eine radikale Haltungsänderung.

Bisher erleben Studierende das Praktikum in zweifacher Hinsicht als Bewährungssituation: Erstens ist Erfolg im Praktikum wichtig, um die persönliche Gewissheit zu bekommen, dem zukünftigen Beruf gewachsen zu sein. Zweitens geht es darum, die Praxislehrperson vom eigenen Können zu überzeugen, um von ihr gut beurteilt zu werden. Das Ziel der Studierenden ist ein möglichst reibungsloses Praktikum, da sie Probleme im Unterricht als persönliche Schwäche empfinden (vgl. Feiman-Nemser & Buchmann 1987). Treten im Praktikum Schwierigkeiten auf, erwarten Studierende von ihrer Praxislehrperson geeignete Lösungsvorschläge und sind in der Regel bemüht, diese umgehend umzusetzen. Viele sind bereit, sich den Vorstellungen der Praxislehrperson anzupassen, auch wenn diese eigenen widersprechen. Angesichts der Tatsache, dass Praktikumsberichten und -noten bei der ersten Anstellung einer Lehrperson hohe Bedeutung zukommen (vgl. Guyton & McIntyre 1990, p. 526), ist diese Haltung der Studierenden durchaus verständlich. Allerdings hat sie den Nachteil, dass die Praktika nicht eigentlich zur Ausbildung genutzt werden können. Studierende werden diese Haltung nur ändern, wenn Praktika notenfrei sind und die Ausbildungsinstitution klar kommuniziert, dass sie der Ausbildung dienen und nicht die Bewährung überprüfen (vgl. Herzog 1995, p. 266). Zudem müssen die Praxislehrpersonen die Zusammenarbeit mit den Studierenden so gestalten, dass diese an Schwächen arbeiten, das heißt das eigene Handeln in ausgewählten Bereichen schrittweise entwickeln.

Während die Hauptaufgabe der Praxislehrpersonen in einem herkömmlichen Praktikum darin besteht, den Studierenden Rückmeldungen zum Unterricht zu geben, müssen sie im reflexiven Praktikum die Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördern und deren Lernprozess begleiten und anregen. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Unterschiede der Zusammenarbeit von Praxislehrpersonen und Studierenden im herkömmlichen und im reflexiven Praktikum.

Abbildung 1: Zusammenarbeit im herkömmlichen und im reflexiven Praktikum

<b>Herkömmliches Praktikum</b>	<b>Reflexives Praktikum</b>
<p><u>Unterricht des Studenten:</u></p> <p>Die Praxislehrerin hält den Ablauf der Lektion und ihre persönlichen Kommentare dazu fest.</p>	<p><u>Unterricht des Studenten:</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Der Student erteilt der Praxislehrerin vor dem Unterricht einen Beobachtungsauftrag.</li><li>2. Die Praxislehrerin beobachtet gemäss dem vereinbarten Auftrag und erstellt ein wertfreies Beobachtungsprotokoll.</li></ol>
<p><u>Nachgespräch zum Unterricht:</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Der Student äussert sich zu seinem Unterricht.</li><li>2. Die Praxislehrerin beurteilt den Unterricht, wobei sie positive und negative Aspekte erwähnt.</li><li>3. Die Praxislehrerin zeigt auf, wie der Unterricht verbessert werden könnte.</li></ol>	<p><u>Nachgespräch zum Unterricht:</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Die Praxislehrerin präsentiert dem Studenten das Beobachtungsprotokoll.</li><li>2. Der Student reflektiert seinen Unterricht selbstverantwortlich. Die Praxislehrerin unterstützt ihn mit geeigneten Impulsen.</li><li>3. Der Student sucht nach Handlungsalternativen und fasst Vorsätze für den weiteren Unterricht.</li></ol>
<p><u>Unterrichtsdemonstration:</u></p> <p>Der Student besucht den Unterricht und lernt die Praxislehrerin, die Schülerinnen und Schüler und die Lernatmosphäre kennen. (Demonstrationen finden meist zu Beginn des Praktikums statt.)</p>	<p><u>Unterrichtsdemonstration:</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Die Praxislehrerin stimmt die Demonstration auf den Entwicklungsstand des Studenten ab und erteilt ihm vor dem Unterricht einen Beobachtungsauftrag.</li><li>2. Der Student beobachtet gemäss dem vereinbarten Beobachtungsauftrag und erstellt ein wertfreies Protokoll. (Demonstrationen finden während des ganzen Praktikums statt.)</li></ol>
<p><u>Nachgespräch zur Demonstration:</u></p> <p>Die Gespräche dienen der Planung des Praktikums.</p>	<p><u>Nachgespräch zur Demonstration:</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Die Praxislehrerin begründet ihre Handlungen und ergänzt sie durch theoretische Erklärungen.</li><li>2. Die Praxislehrerin modelliert, wie sie ihr eigenes Handeln reflektiert.</li><li>3. Der Student zieht Schlüsse für sein weiteres Handeln.</li></ol>

Während im Nachgespräch des herkömmlichen Praktikums die subjektive Wahrnehmung des Unterrichts durch die Praxislehrerin entscheidend ist, orientiert sich das Nachgespräch im reflexiven Praktikum an den Fragen und Themen des Studenten und den Beobachtungen, die die Praxislehrerin in seinem Auftrag sammelte (vgl. Fairbanks, Freedman & Kahn 2000, p. 106). Ziel des Gesprächs ist, dass der Student den reflexiven Umgang mit den eigenen Erfahrungen übt – die vielleicht wichtigste Kompetenz von Lehrpersonen (Herzog 2002, p. 586). Will die Praxislehrerin ihre Vorstellungen von gutem Unterricht weitergeben, macht sie dies nicht, indem sie dem Studenten ihre Lösungsvorschläge mitteilt. Anstatt dem Studenten zu erklären, wie er unterrichten sollte, lässt sie ihn ein Stück Praxis miterleben und zeigt ihm vor, wie sie handelt *und* was sie damit bewirkt (vgl. Fairbanks, Freedman & Kahn 2000, p. 105). Solche Demonstrationen (inkl. Nachgespräche) regen den Reflexionsprozess stärker an als blosse Erklärungen, denn Worte allein reichen nicht aus, um Handlungsmuster zu verändern.

## 4 Die vorbereitende explorative Studie und deren Ergebnisse

Das Konzept des reflexiven Praktikums wurde 1998 im Rahmen einer explorativen Studie (Felten 1998; Felten & Herzog 2001) erprobt. An der Studie nahmen 20 Studierende und 11 Praxislehrpersonen des Lehrerinnen- und Lehrerseminars Solothurn teil. Die Autorin bereitete die Studierenden im Didaktik- und Pädagogik/Psychologieunterricht auf das reflexive Praktikum vor. Die Praxislehrpersonen führte sie an einem Weiterbildungshalbtag in das Konzept des reflexiven Praktikums ein. Sie leitete sie an, im kommenden Praktikum die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens einzusetzen, um den Studierenden das selbstverantwortliche Reflektieren zu ermöglichen und ihnen durch Unterrichtsdemonstrationen neue Handlungsperspektiven zu eröffnen. Die Praxislehrpersonen erhielten auch Unterlagen zum neuen Vorgehen und wurden auf Wunsch in ihrem Unterricht besucht und persönlich in ihre neue Rolle eingeführt.

Im April 1998 führten die Studierenden und Praxislehrpersonen ein reflexives Praktikum durch, das zwei Wochen dauerte und dem fünf vorbereitende Praxishalbtage vorausgingen. Im Anschluss an das Praktikum beurteilten sie die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens in einem halbstandardisierten Fragebogen. Die im reflexiven Praktikum verfassten Beobachtungsprotokolle und schriftlichen Reflexionen gaben zudem einen Einblick in die tatsächlichen Lernprozesse der Studierenden.

Die explorative Studie diene als Grundlage der vergleichenden Forschungsarbeit, die in den Teilen B und C dieser Arbeit vorgestellt wird. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass sich das neue Praktikumskonzept eignet, um die Reflexion des Handelns zu fördern. Einzelfallstudien veranschaulichten, wie Studierende sich mit Problemen im Unterricht auseinandersetzen und ihr eigenes Handeln während des Praktikums entwickelten.

Die Studie machte aber auch auf Schwierigkeiten aufmerksam, die sich durch die neue Art der Zusammenarbeit ergeben. Das reflexive Praktikum ist – gemessen an der bisherigen Praktikumskultur – ein Paradigmenwechsel und stellt sowohl an Studierende wie an Praxislehrpersonen besondere Anforderungen.

Viele Studierende empfanden es als anspruchsvoll, der Praxislehrperson vor den Lektionen Beobachtungsaufträge zu erteilen. Das Hauptproblem bestand darin, sinnvolle Aufträge zu finden. Die Studierenden waren in diesem Punkt auf die Unterstützung der Praxislehrperson angewiesen. Das datengestützte Nachgespräch erlebten die Studierenden zwar mehrheitlich als geeignet, um den Unterricht zu reflektieren und nach neuen Handlungsmöglichkeiten zu suchen, aber nur wenige waren der Meinung, ihr Lernen selbstverantwortlich gesteuert zu haben.

Für die Praxislehrpersonen schien es schwierig zu sein, im Nachgespräch genügend Zurückhaltung zu üben und nicht in die alte beurteilende und das Gespräch dominierende Rolle zurückzufallen. Besonders Mühe machte dies jenen Praxislehrpersonen, deren Studierende den eigenen Unterricht wenig kritisch betrachteten oder nicht die Themen ansprachen, die den

Praxislehrpersonen selber als zentral erschienen. Auch das Vorzeigen des eigenen Handelns fiel den Praxislehrpersonen nicht leicht. Spezifisches Berufswissen wurde eher im Gespräch weitergegeben als durch Demonstrationen modellhaft veranschaulicht.

Trotz diesen Schwierigkeiten äusserten sich die an der Studie beteiligten Personen mehrheitlich positiv zum reflexiven Praktikum. Brachten sie Vorbehalte an, bezeichneten sie die Methode als für die Grundausbildung von Lehrpersonen zu anspruchsvoll oder als eine Möglichkeit neben anderen.

Aus den Ergebnissen der explorativen Studie wurden für die Planung und Durchführung der weiterführenden Forschungsarbeit folgende Schlussfolgerungen gezogen:

1. Studierende müssen vor dem reflexiven Praktikum auf die Übernahme von Selbstverantwortung für ihre berufliche Entwicklung vorbereitet werden. Dabei sollen sie erkennen, dass Praktika Orte des Lernens sind, und erfahren, wie sie als solche genutzt werden können. Insbesondere soll ihnen anhand von Beispielen aufgezeigt werden, welche Beobachtungsaufträge für welche Unterrichtssituationen sinnvoll sind und wie Beobachtungsprotokolle für die Entwicklung des Handelns genutzt werden können.
2. Werden die Praxislehrpersonen in die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens eingeführt, soll der Bedeutung der Unterrichtsdemonstrationen besondere Beachtung geschenkt werden. Die Praxislehrpersonen sollen erkennen, dass sich Unterrichtsdemonstrationen eignen, um die Reflexionsfähigkeit von Studierenden zu fördern und sie auf neue Aspekte des Unterrichtens aufmerksam zu machen.

## **B Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden**

### **5 Fragestellungen**

Das reflexive Praktikum hat zum Ziel, dass Studierende ihr Handeln reflektieren und auf experimentellem Weg entwickeln (vgl. Teil A, Kapitel 3.2, p. 29). Die Untersuchung überprüft, wie dieses Ziel im reflexiven Praktikum im Vergleich zum herkömmlichen erreicht wird. Daraus ergibt sich folgende Hauptfragestellung:

#### **1. Fördert das reflexive Praktikum die Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns stärker als das herkömmliche Praktikum?**

- 1.1 Erkennen und analysieren Studierende Probleme in ihrem Unterricht?
- 1.2 Suchen sie nach Handlungsalternativen, um den eigenen Unterricht zu verbessern?
- 1.3 Erproben sie die Handlungsalternativen und beobachten sie deren Wirkung?
- 1.4 Entwickeln sie sich in ausgewählten Handlungsbereichen schrittweise und gezielt?

Weitere Hypothesen sind, dass das reflexive Praktikum die Aufarbeitung impliziter Wissensbestände über Schule und Unterricht fördert und sich positiv auf die Steuerung des eigenen Lernens im Praktikum auswirkt. Die Untersuchung bezieht deshalb folgende Fragen mit ein:

#### **2. Fördert das reflexive Praktikum die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen und didaktischen Vorwissen stärker als das herkömmliche Praktikum?**

- 2.1 Bringen Studierende ihr Vorwissen (Beobachtungswissen aus der eigenen Schulzeit oder Vorstellungen über Schule und Unterricht) zur Sprache?
- 2.2 Setzen sie ihr Vorwissen in Bezug zu ihren Erfahrungen im Praktikum?
- 2.3 Betrachten sie Schule und Unterricht neu?

#### **3. Wie steuern Studierende ihr eigenes Lernen im reflexiven Praktikum im Vergleich zum herkömmlichen Praktikum?**

- 3.1 Wie gehen sie mit Problemen im Unterricht um?
- 3.2 Setzen sie sich für das Praktikum konkrete Lernziele?
- 3.3 Verwirklichen sie ihre eigenen Unterrichtsideen bzw. passen sie sich den Erwartungen der Praxislehrperson an?

Um die Wirkung der neuen Praktikumsform auf den Unterricht zu kontrollieren, erfasst die Untersuchung zudem, wie die Schülerinnen und Schüler die Praktikumszeit erleben.

#### **4. Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen den Unterricht der Studierenden im reflexiven bzw. im herkömmlichen Praktikum?**

Neben diesen vergleichenden Fragestellungen soll die Untersuchung zwei Fragen zum reflexiven Praktikum beantworten:

#### **5. Wie beurteilen Studierende und Praxislehrpersonen das reflexive Praktikum?**

**6. Besteht ein Zusammenhang zwischen ausgewählten Personenfaktoren (spezifischen Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmalen) der Studierenden und der Wirkung des reflexiven Praktikums?**

Eine letzte Frage betrifft das Praktikum allgemein: Immer wieder wird die Vermutung geäußert, dass ein gutes Verhältnis zwischen Praxislehrerin und Praktikant für das Lernen im Praktikum bedeutender sei als das Konzept der Zusammenarbeit. Dieser Vermutung soll nachgegangen werden.

**7. Besteht ein Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Zusammenarbeit (Wertschätzung der Praxislehrperson, Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit) und der Wirkung des Praktikums?**



## 6 Design und Methodenwahl

Um die Wirkung des reflexiven Praktikums mit der des herkömmlichen zu vergleichen, wurde ein Quasi-Experiment durchgeführt (vgl. Bortz & Döring 1995, p. 493ff.; Campbell & Stanley 1966). Als Versuchspersonen dienten Studierende und Praxislehrpersonen des Didaktikums Aarau und des Lehrerinnen- und Lehrerseminars Solothurn. An beiden Institutionen wurde je ein Teil der Personen der Experimental- und ein Teil der Kontrollgruppe zugeordnet. Die Autorin führte mit der Experimentalgruppe Weiterbildungsveranstaltungen für die Durchführung eines reflexives Praktikums durch. Die Kontrollgruppe hingegen erhielt keine Schulung.

Da die Experimental- und die Kontrollgruppe aus kleinen, bereits existierenden Teilpopulationen (Klassen bzw. Praxislehrpersonen der Institutionen) gebildet werden mussten, ist es möglich, dass für die Untersuchung relevante Variablen in den Gruppen von Anfang an unterschiedlich ausgeprägt waren. Um solche personenbedingten Unterschiede zwischen den Gruppen von Effekten des reflexiven Praktikums unterscheiden zu können, wurden die Versuchspersonen vor und nach der Intervention befragt. Bei der Vorhermessung gaben sie über ein der Untersuchung vorausgegangenes Praktikum Auskunft. Dadurch liessen sich systematische Unterschiede zwischen den Gruppen erfassen, die nichts mit der Intervention zu tun haben. Die Nachhermessung bezog sich auf das eigentliche Untersuchungspraktikum. Zu beiden Messzeitpunkten beantworteten die Versuchspersonen einen standardisierten Fragebogen über die im Praktikum angewandten Methoden der Zusammenarbeit und deren Wirkung. Varianzanalysen sollen schliesslich zeigen, ob sich überzufällige Effekte ergeben und ob diese auf die Gruppenzugehörigkeit, auf den Messzeitpunkt oder eine Interaktion dieser beiden Faktoren zurückzuführen sind (vgl. Backhaus et al. 2000, p. 80ff.; Bortz & Döring 1995, p. 496ff.).

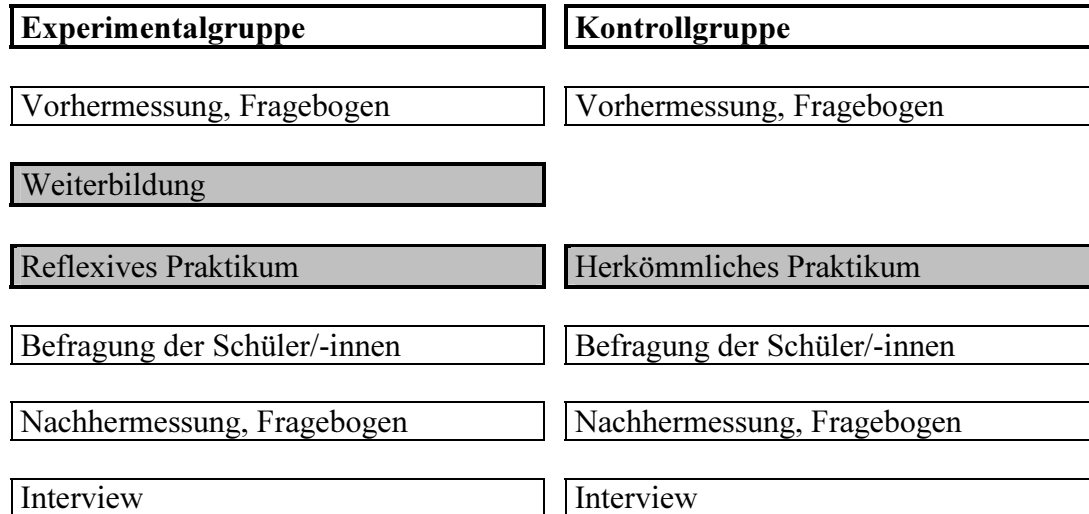
Im Fragebogen zur Datenerhebung vor und nach der Intervention schätzten die Versuchspersonen mittels Ratingskalen ein, welche Methoden der Zusammenarbeit in ihrem Praktikum wie oft zum Einsatz kamen und wie das Praktikum wirkte. Die Studierenden mussten im Bereich Wirkung beispielsweise angeben, inwieweit die folgende Aussage auf sie zutraf: «Ich veränderte mein Vorgehen über mehrere Tage gezielt, bis ich mit meinem Unterricht zufrieden war.» Was sie an ihrem Vorgehen konkret veränderten und wie die Wirkung im Unterricht tatsächlich war, vermögen die allgemein formulierten Items des Fragebogens nicht zu erfassen. Ergänzend zur schriftlichen Befragung wurde deshalb mit allen beteiligten Studierenden und Praxislehrpersonen zum zweiten Messzeitpunkt ein qualitatives Interview durchgeführt. Darin berichteten die Versuchspersonen über konkrete Entwicklungsprozesse während des Praktikums. Diese verbalen Daten sollen zeigen, mit welchen Problemen sich die Studierenden befassten, wie sie ihr Handeln und ihr Vorwissen veränderten und welche Wirkung dies auf den Unterricht hatte.

Letztlich interessiert natürlich, ob das reflexive Praktikum objektiv gesehen zu besserem Unterricht führt. Ideal wäre es gewesen, den Unterricht während des Praktikums durch unabhängige Personen beurteilen zu lassen und die Entwicklung der Studierenden bis in die eigene Praxis weiterzuverfolgen. Dies hätte den finanziellen Rahmen des Projektes jedoch gesprengt. Was berücksichtigt werden konnte, war die Sicht der Schülerinnen und Schüler der Prakti-

kumsklassen: Sie beurteilten das Handeln ihrer Praktikantin bzw. ihres Praktikanten mehrmals während des Praktikums mit einem standardisierten Fragebogen.

Die folgende Abbildung 2 zeigt das Design der Untersuchung und die eingesetzten Forschungsmethoden.

Abbildung 2: Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden



Durch die Kombination von Fragebogenerhebungen und Interview und den Einbezug der Sicht der Studierenden, der Praxislehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler soll das komplexe Phänomen «Lernen im Praktikum» breit erfasst werden. Diese methodologische Triangulation dient in erster Linie der systematischen Erweiterung und Vervollständigung der Erkenntnismöglichkeiten (Flick 2000, p. 250), wird aber auch partiell als Strategie zur Validierung der Ergebnisse eingesetzt.

## 7 Forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das Forschungsfeld vorgestellt und der Ablauf der Untersuchung erläutert: Kapitel 7.1 beschreibt die Stichprobenbildung und Kapitel 7.2 die bei der Experimentalgruppe durchgeführte Intervention. In den Kapiteln 7.3, 7.4 und 7.5 finden sich Informationen zum Einsatz der Forschungsmethoden. Schliesslich zeigt Kapitel 7.6 die einzelnen Schritte der Untersuchung und deren zeitliche Abfolge im Überblick.

### 7.1 Stichproben

Zur Durchführung der Untersuchung wurde eine Ausbildungsinstitution gesucht, die ein Praktikum durchführt, in dem die Leistung der Studierenden nicht beurteilt werden muss. Noten gelten mit dem Konzept des reflexiven Praktikums als unvereinbar und hätten als Störfaktor gewirkt (vgl. Teil A, Kapitel 3.4, p. 35). Damit genügend grosse Stichproben gebildet werden konnten, fiel die Wahl schliesslich auf zwei Institutionen, die diese Bedingung erfüllten: auf das Didaktikum Aarau und das Lehrerinnen- und Lehrerseminar Solothurn. An beiden Institutionen beteiligte sich ein Studienjahrgang an der Untersuchung. Die ausgewählten Institutionen bereiten ihre Studierenden auf unterschiedliche Zielstufen vor: Das Didaktikum Aarau (in der Folge Institution 1 genannt) bildet Lehrpersonen für die Sekundarstufe I aus, das Lehrerinnen- und Lehrerseminar Solothurn (in der Folge Institution 2 genannt) Primarlehrpersonen. Die Praktika der Institution 1 werden ausschliesslich an der Sekundarstufe I (6.–9. Klasse) durchgeführt, die Praktika der Institution 2 hingegen an der Primarstufe (1.–6. Klasse) und an der Sekundarstufe I (7.–9. Klasse). Bei der Bildung der Untersuchungsgruppen mussten Vorgaben der jeweiligen Institution mitberücksichtigt werden, was zu unterschiedlichen Vorgehensweisen führte.

An der Institution 1 nahmen 25 Studierende und 25 Praxislehrpersonen an der Untersuchung teil. Die Studierenden absolvierten zum Zeitpunkt der Untersuchung das zweite Studienjahr der Ausbildung zur Sekundar- und Reallehrperson und bildeten eine Klasse. Die Institution hatte die Praxislehrpersonen bereits vor der Untersuchung ausgewählt und den Studierenden zugeteilt. Bei der Bildung der Experimental- und Kontrollgruppe wurde bei den Studierenden und den Praxislehrpersonen eine möglichst ausgewogene Verteilung der Geschlechter angestrebt, bei den Praxislehrpersonen zudem das Alter und die Erfahrung in der Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten mitberücksichtigt. Praxislehrpersonen, die im gleichen Schulhaus tätig waren, kamen in die gleiche Gruppe. Diese Massnahme sollte verhindern, dass sich Praxislehrpersonen der beiden Gruppen beeinflussen. Sonst entschied bei der Gruppenbildung das Zufallsprinzip. Um Praxislehrpersonen, die keine Weiterbildung besuchen wollten, einen Wechsel von der Experimental- in die Kontrollgruppe zu ermöglichen, wurde die Experimentalgruppe leicht grösser gehalten als die Kontrollgruppe (Verhältnis 14 zu 11). Von der Möglichkeit eines Gruppenwechsels machte jedoch keine Praxislehrperson Gebrauch.

An der Institution 2 nahmen 55 Studierende und 32 Praxislehrpersonen an der Untersuchung teil. (Der Ausbildungsgang sieht vor, dass in der Regel zwei Studierende durch eine Praxislehrperson betreut werden.) Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Untersuchung in vier Klassen eingeteilt. Zwei dieser Klassen waren reguläre Seminarklassen im vierten Ausbildungsjahr. Die beiden anderen waren neu gebildete Klassen, deren Mitglieder mit einer Matura, Berufsmatura oder einem Diplom einer dreijährigen Diplommittelschule direkt ins vierte Ausbildungsjahr eingestiegen waren. Bei der Stichprobenbildung wurden die Klassen als Ganzes den beiden Gruppen zugeordnet, und zwar je eine reguläre Klasse und eine neu gebildete Klasse der Experimental- bzw. der Kontrollgruppe. Im Gegensatz zur Institution 1 war es an der Institution 2 nicht möglich, Praxislehrpersonen während ihrer Arbeitszeit in das Konzept des reflexiven Praktikums einzuführen. Für die Betreuung der Studierenden der Experimentalgruppe mussten deshalb Praxislehrpersonen gesucht werden, die bereit waren, die vorgesehene Weiterbildung in der Freizeit zu besuchen. Um diese zu rekrutieren, wurden alle Praxislehrpersonen der Institution über das Weiterbildungsangebot schriftlich informiert, und sie konnten ihr Interesse anmelden. In der Folge teilte die Institution die Praxislehrpersonen den Studierenden zu, wobei sie für die Einteilung in die Experimentalgruppe aus den an einer Weiterbildung interessierten Personen auswählte.

Um die Qualität des verwendeten Fragebogens an einer möglichst grossen Stichprobe zu überprüfen, wurde die Anzahl Studierende bei der Vorhermessung durch ergänzende Stichproben erweitert: An der Institution 1 nahmen zusätzlich die angehenden Bezirkslehrpersonen an der Befragung teil, an der Institution 2 die Studierenden des fünften Ausbildungsjahres.

Tabelle 1 zeigt die Anzahl Personen der verschiedenen Stichproben der Vorher- und Nachhermessung. Detailliertere Angaben zu den Stichproben (Geschlecht, Alter, Vorbildung der Studierenden bzw. Berufserfahrung der Praxislehrpersonen) finden sich im Anhang (p. 238).

Tabelle 1: Beteiligte Studierende und Praxislehrpersonen

	Vorhermessung		Nachhermessung	
	Studierende	Praxislehrpers.	Studierende	Praxislehrpers.
Experimentalgruppe Institution 1	14	14	14	14
Experimentalgruppe Institution 2	29	18	29	18
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>43</b>	<b>32</b>	<b>43</b>	<b>32</b>
Kontrollgruppe Institution 1	11	11	11	11
Kontrollgruppe Institution 2	26	14	26	14
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>37</b>	<b>25</b>	<b>37</b>	<b>25</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>80</b>	<b>57</b>	<b>80</b>	<b>57</b>
Ergänzende Stichprobe Institution 1	16			
Ergänzende Stichprobe Institution 2	49			
Ausbildungsabbruch Institution 2 <sup>1</sup>	3			
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>68</b>			
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>148</b>			

<sup>1</sup> Drei Studierende der Ausbildungsinstitution 2 brachen die Ausbildung kurz vor dem Praktikum ab. Sie waren bei der Vorhermessung noch einbezogen worden, nahmen aber nicht an der Untersuchung teil und wurden deshalb der ergänzenden Stichprobe zugeordnet.

Die Untersuchungsstichproben für die Befragung der Schülerinnen und Schüler bildeten die Klassen der Praxislehrpersonen, wobei lediglich die 4. bis 9. Klassen einbezogen wurden. Die

Schülerinnen und Schüler der 1. bis 3. Klassen hätte das eingesetzte Messinstrument überfordert. Tabelle 2 enthält die Anzahl der befragten Praktikumsklassen bzw. Schülerinnen und Schüler der Institution 1 und der Institution 2.

Tabelle 2: Beteiligte Praktikumsklassen bzw. Schülerinnen und Schüler

	Praktikumsklassen		Schülerinnen und Schüler	
	Ex	Ko	Ex	Ko
Institution 1	14	11	278	191
Institution 2	11	7	195	143

Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe.

## 7.2 Intervention

Um ein reflexives Praktikum überhaupt realisieren zu können, benötigen Praxislehrpersonen und Studierende spezifische Kenntnisse. Zu der Intervention bei der Experimentalgruppe gehörten deshalb neben der Durchführung des reflexiven Praktikums eine vorbereitende Weiterbildung und unterstützende Massnahmen bei der Umsetzung. Die zeitliche Organisation der Intervention musste der Ausbildungsstruktur und den Rahmenvorgaben der beiden Institutionen angepasst werden.

Die Intervention an der Institution 1 erstreckte sich über einen Zeitraum von sieben Monaten (Ende November 2001 bis Juni 2002). Die Praxislehrpersonen konnten während der Arbeitszeit, die Studierenden während der Unterrichtszeit auf das reflexive Praktikum vorbereitet werden. Ende November 2001 fand ein erster Weiterbildungshalbtag für die Praxislehrpersonen und einer für die Studierenden statt. Die Beteiligten lernten das Konzept des reflexiven Praktikums und Instrumente für seine Umsetzung kennen. Während der folgenden drei Monate erprobten sie die neue Form der Zusammenarbeit an lehrpraktischen Halbtagen, die wöchentlich stattfanden und den Vorlauf zum vierwöchigen Praktikum bildeten. Kurz vor dem Praktikum trafen sich die Studierenden zu einem zweiten Weiterbildungshalbtag, um ihre Erfahrungen auszutauschen und ihre Kenntnisse zu vertiefen. Im März 2002, während der ersten Woche des Praktikums, fanden fünf weitere Weiterbildungshalbtage für die Praxislehrpersonen statt. Sie ermöglichten den Praxislehrpersonen, sich mit ihrer veränderten Rolle und den Zielen des reflexiven Praktikums auseinander zu setzen. Zwei dieser Halbtage wurden für die praktische Umsetzung genutzt. Schliesslich realisierten die Praxislehrpersonen während dreier Praktikumswochen und einer Reihe nachfolgender lehrpraktischer Halbtage mit ihrer Praktikantin bzw. ihrem Praktikanten zusammen ein reflexives Praktikum. Auf Wunsch wurden sie während dieser Zeit in der Praxis besucht und erhielten individuelle Unterstützung.

Die Intervention an der Institution 2 startete im Januar 2002 und dauerte vier Monate. Die Studierenden bereiteten sich ebenfalls während der Unterrichtszeit auf das reflexive Praktikum vor. Ein Halbtag wurde für die Einführung und einer für den Erfahrungsaustausch und die Vertiefung der Kenntnisse eingesetzt. Die Weiterbildung der Praxislehrpersonen fand an fünf einzelnen Halbtagen statt, wobei drei davon in die unterrichtsfreie Zeit fielen. Parallel dazu konnte die neue Form der Zusammenarbeit während fünf lehrpraktischer Halbtage, die

dem Praktikum vorausgingen, erprobt werden. Das eigentliche Praktikum startete Ende April und dauerte zwei Wochen. Auch die Personen der Experimentalgruppe der Institution 2 wurden auf Wunsch in der Praxis besucht und individuell beraten.

Bei den Praxislehrpersonen und Studierenden der Kontrollgruppe gab es keine Intervention. Sie wurden wie gewohnt über das bevorstehende Praktikum informiert und von den jeweiligen Verantwortlichen der Ausbildungsinstitutionen begleitet. Die Praxislehrpersonen der Kontrollgruppe trafen sich zu einer Sitzung im Voraus und einem Erfahrungsaustausch gegen Ende des Praktikums. Die Praxislehrpersonen der Institution 1 konnten zudem auf Wunsch während der ersten Woche des Praktikums eine Weiterbildung aus dem regulären Angebot besuchen.

### **7.3 Die schriftliche Befragung der Studierenden und der Praxislehrpersonen**

Für die Vorher- und Nachhermessung wurde ein Fragebogen entwickelt, der eine standardisierte, geschlossene Befragung ermöglichte. Dieser Fragebogen bestand im Wesentlichen aus zwei Teilen: Der erste Teil fragte nach der Häufigkeit der Umsetzung von reflexiven und herkömmlichen Elementen der Zusammenarbeit. Er soll zeigen, ob die Personen der Experimentalgruppe nach der Intervention anders zusammenarbeiteten als vorher, ob sie also wirklich umsetzten, was sie in der Weiterbildung gelernt hatten. Im zweiten Teil wurden die eigentlichen Fragestellungen bezüglich der Wirkung (vgl. Kapitel 5, p. 39) operationalisiert. Dieser Teil soll überprüfen, ob die Studierenden ihr eigenes Handeln reflektierten, auf experimentellem Weg zu gutem Unterricht fanden und sich mit ihrem pädagogischen und didaktischen Vorwissen auseinander setzten. Zudem soll er zeigen, ob sie ihr Lernen selbstverantwortlich steuerten. Für beide Teile konnten keine bestehenden Messinstrumente übernommen werden, da die zu untersuchenden Aspekte sehr spezifisch sind und bis anhin keine vergleichbare Untersuchung durchgeführt worden war. Massgebend für die Konstruktion der Messskalen waren die theoretischen Annahmen des der Untersuchung zugrunde liegenden Konzeptes des reflexiven Praktikums.

Die Studierenden beantworteten die Fragen beider Teile vor und nach der Intervention. Bei der Vorhermessung konnten die Studierenden der Institution 1 ihre Antworten auf Erfahrungen stützen, die sie während eines dreiwöchigen Praktikums im ersten Studienjahr gemacht hatten. Die Studierenden der Institution 2 hatten zu diesem Zeitpunkt noch kein mehrtägiges Ausbildungspraktikum absolviert und antworteten gemäss ihren Erfahrungen während fünf lehrpraktischer Halbtage, die kurz vor der ersten Befragung stattgefunden hatten. Bei der Nachhermessung wurden die Studierenden beider Institutionen zum Untersuchungspraktikum befragt.

Die Praxislehrpersonen bezogen ihre Antworten bei der Vorhermessung auf ihren letzten Betreuungseinsatz und somit auf Studierende, die nicht an dieser Untersuchung beteiligt waren. Deshalb wurde ihnen zum ersten Messzeitpunkt lediglich der Fragebogenteil zur Zusammenarbeit vorgelegt. Er erfasste, welche Methoden sie bei der Betreuung von Studierenden

bisher eingesetzt hatten. Bei der Nachhermessung beantworteten sie beide Fragebogenteile, schätzten also auch die Wirkung des reflexiven bzw. des herkömmlichen Praktikums für die Studierenden ein.

Neben diesen auf das Praktikum bezogenen Variablen erfasste der Fragebogen auch biographische Angaben, Personenfaktoren (spezifische Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale) und die Beurteilung der Zusammenarbeit. Zur Erfassung der Personenfaktoren konnten bewährte Skalen aus bestehenden Testinstrumenten übernommen werden (Grob & Maag Merki 2001; Kuhl & Fuhrmann 2000; Schallenberg & Venetz 1999). Mit Hilfe dieser Skalen soll überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen Personenfaktoren und der Wirkung des reflexiven Praktikums besteht. Zur Beurteilung der Zusammenarbeit wurden eigene Skalen entwickelt. Mit ihnen soll geklärt werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Wertschätzung der Praxislehrperson bzw. der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit und der Wirkung des Praktikums besteht (vgl. Fragestellungen, Kapitel 5, p. 39). Im Weiteren wurden die Personen der Experimentalgruppe bei der zweiten Datenerhebung aufgefordert, das reflexive Praktikum zu beurteilen. Auch hier kamen Eigenentwicklungen zum Einsatz.

Die erste Datenerhebung mit den Studierenden und den Praxislehrpersonen der Institution 1 fand im November 2001 statt, kurz nachdem sie die Zusammenarbeit aufgenommen hatten (lehrpraktische Halbtage, 1. Teil) und kurz bevor die Weiterbildung der Experimentalgruppe startete. Die Studierenden der Institution 2 wurden im Dezember 2001 das erste Mal schriftlich befragt, nachdem sie den fünf Halbtage umfassenden Praxiseinsatz beendet hatten, und die Praxislehrpersonen der Institution 2 schliesslich im Januar 2002 vor dem Start der Zusammenarbeit und der Weiterbildung (vgl. Kapitel 7.6, Tabellen 4 und 5, p. 50).

Die zweite Datenerhebung fand für die Personen der Institution 2 Anfang Mai 2002 statt, unmittelbar nach dem zweiwöchigen Praktikum. Mit den Personen der Institution 1 wurde diese Befragung ebenfalls im Mai 2002 durchgeführt, gegen Ende des zweiten Teils der lehrpraktischen Halbtage (zwei Monate nach dem vierwöchigen Praktikum).

Die Rücklaufquote zum ersten Messzeitpunkt betrug bei den Praxislehrpersonen 100% und bei den Studierenden nahezu 100% (lediglich eine Studentin der Kontrollgruppe der Institution 1 gab den ersten Fragebogen nicht ab). Zum zweiten Messzeitpunkt gingen alle Fragebogen ein.

## 7.4 Das qualitative Interview

Ergänzend zu den schriftlichen Befragungen, wurde mit allen beteiligten Studierenden und Praxislehrpersonen ein qualitatives Interview durchgeführt. Die halbstandardisierte, offene Befragung soll einen differenzierten Einblick in die Entwicklungsprozesse der Studierenden – aus ihrer Sicht und aus der Sicht ihrer Praxislehrpersonen – im reflexiven bzw. herkömmlichen Praktikum ermöglichen. Der Interviewleitfaden basierte auf den theoretischen Annahmen des der Untersuchung zugrunde liegenden Konzeptes und fragte nach der Entwicklung des Handelns und der Auseinandersetzung mit dem Vorwissen. Strukturierende Inhaltsanalysen (Mayring 2000, p. 82ff.) der Interviewdaten sollen die Wirkung des reflexiven Praktikums überprüfen.

Die Versuchspersonen berichteten im Interview auch über die Zusammenarbeit. Diese Daten zeigen, ob Experimental- und Kontrollgruppe im durchgeführten Praktikum tatsächlich unterschiedlich vorgingen und wie sie die Zusammenarbeit erlebten. Die Personen der Experimentalgruppe beurteilten zudem das Konzept des reflexiven Praktikums. Ihre Aussagen sollen auf Chancen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung der neuen Praktikumsform aufmerksam machen.

Um Versuchsleitereffekte zu kontrollieren, führten die Interviews Forschungsassistierende durch, die weder in die Projektentwicklung noch in die Durchführung der Weiterbildung involviert waren. Es wurden sechs Forschungsassistierende<sup>2</sup> eingesetzt, sodass die Interviews mit allen Beteiligten möglichst unmittelbar nach der zweiten schriftlichen Befragung stattfinden konnten. Da insgesamt 136 Personen befragt wurden, erstreckte sich der Befragungszeitraum dennoch über einen Monat (Institution 2: von Mitte Mai bis Mitte Juni 2002, Institution 1: von Ende Mai bis Ende Juni 2002). In der Regel dauerte ein einzelnes Gespräch zwischen 30 und 45 Minuten.

## 7.5 Die schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen

Auch die Praktikumsklassen wurden schriftlich befragt. Im Gegensatz zu den Praxislehrpersonen und den Studierenden wussten die Schülerinnen und Schüler nicht, ob sie der Experimental- oder der Kontrollgruppe angehörten. Ihre Aussagen widerspiegeln somit eine Aussen-sicht und zeigen, ob die beiden Praktikumskonzepte für die Schülerinnen und Schüler spürbare Auswirkungen hatten. Um Veränderungen im Unterricht im Verlaufe des Praktikums zu erfassen, wurden die Schülerinnen und Schüler wiederholt befragt. Die Praktikumsklassen der Institution 1 beurteilten das Handeln ihrer Praktikantin bzw. ihres Praktikanten dreimal während des vierwöchigen Praktikums: zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Praktikums. Die Klassen der Institution 2 konnten nur zweimal befragt werden (zu Beginn und am Ende des Praktikums), da das Praktikum nur zwei Wochen dauerte und die Schülerinnen und Schüler einer Klasse zwei angehende Lehrpersonen beurteilen mussten.

---

<sup>2</sup> Tina Ammann, Christian Bärtschi, Sandra Contzen, Rita Graf, Yvonne Pfäffli, Isabelle Strausak



Da die Praktika auf verschiedenen Schulstufen (1. bis 9. Klasse) stattfanden und mehrere Befragungen pro Klasse geplant waren, musste nach einem Instrument zur Beurteilung von Unterricht gesucht werden, das sich für ein breites Altersspektrum eignete und nicht zu umfangreich war. Die Wahl fiel auf den Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (Eder & Mayr 2000), wobei einzelne Skalen daraus zu einem Kurzfragebogen zusammengestellt wurden. In die Befragung wurden lediglich die 4. bis 9. Klassen einbezogen. Für die Schülerinnen und Schüler der 1. bis 3. Klassen stellte auch diese kürzere Form des Linzer Fragebogens zu hohe Anforderungen im Bereich Lesen und Verstehen.

Aus finanziellen Gründen führten die Praxislehrpersonen die Befragungen durch. Um zu verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler sozial erwünschte Antworten gaben, teilten die Praxislehrpersonen ihrer Klasse mit, dass weder sie selber noch die Praktikantin bzw. der Praktikant die Antworten lesen würden. Zudem verliess die Praktikantin bzw. der Praktikant während der Befragung das Klassenzimmer. Vereinzelt gab es Praktikumslehrpersonen, die einen der drei bzw. zwei Messzeitpunkte verpassten. Einen Überblick über Versand und Rücklauf, bezogen auf die Anzahl Praktikumsklassen, gibt Tabelle 3.

Tabelle 3: Versand und Rücklauf, bezogen auf Anzahl Praktikumsklassen

	Versand		Rücklauf t 1		Rücklauf t 2		Rücklauf t 3	
	Ex	Ko	Ex	Ko	Ex	Ko	Ex	Ko
Institution 1	14	11	13	11	13	11	14	10
Institution 2	11	7	11	6	–	–	11	7

t 1: Beginn des Praktikums, t 2: Mitte des Praktikums, t 3: Ende des Praktikums, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe.

## 7.6 Die Durchführung der Untersuchung im Überblick

Die folgenden beiden Tabellen 4 und 5 zeigen die Phasen des Praktikums an den beiden Institutionen und den zeitlichen Ablauf der einzelnen Schritte der Untersuchung. Die grau schattierten Stellen sind Teile der Weiterbildung, betreffen also nur die Personen der Experimentalgruppe der jeweiligen Institution. Alle anderen Angaben gelten für die Kontroll- und die Experimentalgruppe.

Tabelle 4: Die Durchführung der Untersuchung an der Institution 1

Zeit	Phasen des Praktikums	Schritte der Untersuchung
Nov. 2001	Lehrpraktische Halbtage, Teil 1	1. Vorhermessung, Fragebogen
		2. Start Weiterbildung
		3. Erprobung des Konzeptes
		4. Weiterbildung Studierende, 2. Teil
März 2002	Vierwöchiges Praktikum	5. Weiterbildung Praxislehrpersonen, 2. Teil
		6. Befragung der Schülerinnen und Schüler, zu 3 Zeitpunkten
April 2002	Lehrpraktische Halbtage, Teil 2	
Mai 2002		7. Nachhermessung, Fragebogen
Juni 2002		8. Interview

Tabelle 5: Die Durchführung der Untersuchung an der Institution 2

Zeit	Phasen des Praktikums	Schritte der Untersuchung
Dez. 2001		1. Vorhermessung, Fragebogen, Studierende
Jan. 2002		2. Vorhermessung, Fragebogen, Praxislehrpersonen
		3. Start der Weiterbildung
März 2002	Lehrpraktische Halbtage	4. Erprobung des Konzeptes und weitere Weiterbildungshalbtage
April 2002	Zweiwöchiges Praktikum	5. Befragung der Schülerinnen und Schüler, zu 2 Zeitpunkten
Mai 2002		6. Nachhermessung, Fragebogen
		7. Interview

## **8 Aufbau und Entwicklung der Forschungsinstrumente**

Für die Datenerhebungen bei den Studierenden und den Praxislehrpersonen mussten zahlreiche eigene Messinstrumente entwickelt werden. Um deren Angemessenheit und Verständlichkeit zu überprüfen, wurden mit Studierenden und Praxislehrpersonen, die nicht in die Untersuchung einbezogen waren, Probebefragungen und Probeinterviews durchgeführt. Für die Datenerhebung bei den Schülerinnen und Schülern stand ein bestehendes Messinstrument zur Verfügung. In diesem Kapitel werden die eingesetzten Messinstrumente beschrieben: im Kapitel 8.1 die Teile des Fragebogens für die Studierenden und die Praxislehrpersonen, im Kapitel 8.2 die Themen des Interviews und im Kapitel 8.3 der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler.

### **8.1 Der Fragebogen für die Studierenden und die Praxislehrpersonen**

Das Instrument zur schriftlichen Befragung der Studierenden und Praxislehrpersonen umfasst sechs Teile:

1. Biographische Angaben
2. Gestaltung der Zusammenarbeit im Praktikum
3. Wirkung des Praktikums
4. Personenfaktoren
5. Beurteilung der Zusammenarbeit
6. Fragen zum reflexiven Praktikum

Einzelne dieser Teile mussten die Versuchspersonen nur vor oder nach der Intervention beantworten, andere zu beiden Messzeitpunkten. Bei der Datenerhebung vor der Intervention bezogen die Versuchspersonen die Befragung auf ein der Untersuchung vorausgegangenes Praktikum (Vorauspraktikum), bei der Datenerhebung nach der Intervention auf das Untersuchungspraktikum.

Im Folgenden wird die Entwicklung der einzelnen Teile erläutert und deren Einsatz begründet. Der Fragebogen als Ganzes findet sich im Anhang p. 170.

#### **8.1.1 Biographische Angaben**

Die Studierenden wurden bei der ersten Datenerhebung nach dem Geschlecht, dem Alter, dem Wohnkanton, den vorgängigen Ausbildungen, der Berufserfahrung und der Anzahl eigener Kinder gefragt, die Praxislehrpersonen nach dem Geschlecht, dem Alter, dem Patentierungsjahr, der Berufserfahrung und der Erfahrung als Praxislehrperson. Zudem gaben die Versuchspersonen zu beiden Messzeitpunkten an, an welchem Schultyp und an welcher Klasse das jeweilige Praktikum stattfand. Diese Daten dienen der Beschreibung der an der Untersuchung beteiligten Personen und ermöglichen den Vergleich der einzelnen Stichproben bezüglich biographischer Variablen.

### 8.1.2 Gestaltung der Zusammenarbeit im Praktikum

Der Fragebogenteil zur Gestaltung der Zusammenarbeit im Praktikum besteht aus zwei Messinstrumenten, die für diese Untersuchung entwickelt wurden. Sie dienen der Überprüfung der Experimentalbedingungen.

Das eine Instrument erfasst, inwieweit Praxislehrpersonen bei der Zusammenarbeit mit den Studierenden Elemente einsetzen, die für ein reflexives Praktikum typisch sind (vgl. Teil A, Kapitel 3.3, p. 32). Es umfasst fünf Faktoren (in der Folge reflexive Elemente genannt):

1. Vereinbart der Praxislehrer mit seiner Praktikantin Beobachtungsaufträge (Skala: Beobachtungsaufträge)?
2. Teilt der Praxislehrer der Praktikantin seine Beobachtungen wertfrei mit (Skala: Beobachtungen)?
3. Ermöglicht der Praxislehrer der Praktikantin, über ihren Unterricht nachzudenken und nach Handlungsalternativen zu suchen (Skala: Handlungsalternativen)?
4. Interessiert sich der Praxislehrer für die schriftlichen Reflexionen der Praktikantin (Skala: Schriftliche Reflexionen)?
5. Demonstriert der Praxislehrer der Praktikantin eigenes Handeln und bespricht dieses mit ihr (Skala: Demonstrationen)?

Das andere Instrument erfasst, inwieweit Praxislehrpersonen Elemente einsetzen, die für ein herkömmliches Praktikum typisch sind, im reflexiven Praktikum jedoch nicht eingesetzt werden, da sie das selbstverantwortliche Reflektieren hemmen (vgl. Teil A, Kapitel 3.4, p. 35). Das Instrument misst drei Faktoren (in der Folge herkömmliche Elemente genannt):

1. Beurteilt der Praxislehrer den Unterricht seiner Praktikantin (Skala: Fremdbeurteilung)?
2. Erklärt der Praxislehrer der Praktikantin, wie er in einer bestimmten Situation handeln würde (Skala: Persönliche Präferenzen)?
3. Erklärt der Praxislehrer der Praktikantin, wie sie ihr Handeln verbessern könnte (Skala: Verbesserungsvorschläge)?

Die Items der Skalen wurden in zwei Versionen formuliert, sodass sie zur Befragung der Studierenden und der Praxislehrpersonen eingesetzt werden konnten.<sup>3</sup> Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass zur Gestaltung des Untersuchungspraktikums Einschätzungen von zwei Seiten vorliegen, sodass die Übereinstimmungsvalidität überprüft werden kann (Bortz & Döring 1995, p. 186). Bei jedem Item schätzten die Versuchspersonen auf einer siebenstufigen Ratingskala ein, wie häufig das beschriebene Element der Zusammenarbeit in ihrem Praktikum vorkam. Ein reflexives Praktikum zeichnet sich dadurch aus, dass sich bei den fünf Skalen zur Messung der reflexiven Elemente hohe Mittelwerte ergeben und bei den drei Skalen zur Messung der herkömmlichen Elemente tiefe. Bei einem herkömmlichen Praktikum sind die Werte gerade umgekehrt.

---

<sup>3</sup> Den Studierenden wurde beispielsweise folgendes Item vorgelegt: «Meine Praxislehrerin fragte mich vor dem Unterricht, ob sie etwas Bestimmtes beobachten sollte.» Das entsprechende Item für die Praxislehrpersonen lautet: «Ich fragte meine Praktikantin vor dem Unterricht, ob ich etwas Bestimmtes beobachten sollte.»

Die beiden Messinstrumente wurden bei der Vorher- und der Nachhermessung eingesetzt: Die Antworten vor der Intervention sollen zeigen, wie Praxislehrpersonen die Zusammenarbeit bis anhin gestalteten, und die Antworten danach, ob die Weiterbildung der Experimentalgruppe die gewünschte Wirkung hatte.

### 8.1.3 Wirkung des Praktikums

Mit diesem Fragebogenteil wird die Wirkung des Praktikums überprüft: Fördert das reflexive Praktikum die Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns? Setzen sich die Studierenden im reflexiven Praktikum vermehrt mit ihrem Vorwissen über Unterricht auseinander? Wirkt sich das reflexive Praktikum wie erwartet auf die Steuerung des eigenen Lernens aus? Entsprechend diesen Fragestellungen der Untersuchung (vgl. Kapitel 5, p. 39) wurden drei Messinstrumente konstruiert. Für die Entwicklung einzelner Skalen dieser Instrumente konnten zwei bestehende Testinstrumente beigezogen werden, das Indikatorensystem zur Erhebung von überfachlichen Kompetenzen (Grob & Maag Merki 2001) und das Testverfahren zur Messung von Komponenten der Selbststeuerung (Kuhl & Fuhrmann 2000). Allgemein formulierte Items aus diesen beiden Messinstrumenten wurden so spezifiziert, dass sie die Situation im Praktikum widerspiegeln.

Das erste Messinstrument zum Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns» basiert auf den beiden Reflexionstypen «reflection-on-action» und «reflection-in-action» (vgl. Teil A, Kapitel 3.1, p. 28, und Schön 1983, p. 276f. und p. 54f.). Es erfasst drei Faktoren:

1. Reflektiert der Praktikant sein eigenes Handeln nach dem Unterricht und sucht er nach Handlungsalternativen (Skala: Reflexion des Handelns<sup>4</sup>)?
2. Erprobt der Praktikant in seinem Unterricht neue Handlungsweisen und beobachtet deren Wirkung (Skala: Erproben neuer Handlungsweisen)?
3. Reflektiert der Praktikant sein Handeln während des Unterrichtens und passt es der Situation an (Skala: Handeln in der Situation)?

Die Items der beiden ersten Skalen erfassen «reflection-on-action», die der dritten Skala «reflection-in-action» im Praktikum.

Das zweite Messinstrument zum Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen» basiert auf der Annahme, dass Studierende im reflexiven Praktikum implizites Wissen, das ihr Handeln steuert, zur Sprache bringen und neu betrachten (vgl. Teil A, Kapitel 3.2, p. 29, und Kapitel 3.3, p. 32). Es erfasst zwei Faktoren:

1. Setzt sich der Praktikant mit dem Vorwissen aus seiner eigenen Schulzeit auseinander (Skala: Wissen aus eigener Schulzeit)?
2. Verändert der Praktikant sein Wissen über Unterricht im Laufe des Praktikums (Skala: Neue Sichtweisen von Unterricht)?

---

<sup>4</sup> Die Skala «Reflexion des Handelns» wurde ausgehend von der Skala «Selbstreflexion» von Grob und Maag Merki (2001) entwickelt.

Es wird erwartet, dass das reflexive Praktikum sowohl die «Reflexion und Entwicklung des Handelns», wie auch die «Auseinandersetzung mit dem Vorwissen» stärker fördert als das herkömmliche Praktikum.

Im Weiteren wird angenommen, dass das reflexive Praktikum die Selbststeuerung des Lernens fördert (vgl. Teil A, Kapitel 3.3, p. 32, und Kapitel 3.4, p. 35). Das dritte Messinstrument erfasst deshalb drei ausgewählte Faktoren der Lernsteuerung:

1. Kann der Praktikant mit belastenden Gefühlen umgehen (Skala: Belastende Gefühle im Praktikum)?
2. Setzt sich der Praktikant für sein eigenes Lernen konkrete Ziele (Skala: Konkrete Ziele im Praktikum)?
3. Richtet sich der Praktikant nicht zu sehr nach den Erwartungen der Praxislehrerin (Skala: Konformität im Praktikum)?<sup>5</sup>

Es wird erwartet, dass sich das reflexive Praktikum auf alle drei Faktoren positiv auswirkt.

Auch diesen Teil des Fragebogens gibt es in zwei Versionen, sodass er zur Befragung der Studierenden und der Praxislehrpersonen eingesetzt werden konnte.<sup>6</sup> Dieses Vorgehen ermöglicht den Vergleich der Selbsteinschätzung der Studierenden und der Fremdeinschätzung der Praxislehrpersonen. Allerdings können die Praxislehrpersonen die Wirkung des Praktikums nur bedingt einschätzen, da sie die Reflexionsarbeit der Studierenden nur verfolgen können, wenn die sich in den Nachgesprächen dazu äussern.

Die Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe beantworteten die Fragen zur Wirkung des Praktikums vor und nach der Intervention. Sie schätzten zu beiden Messzeitpunkten auf einer vierstufigen Ratingskala ein, wieweit die Items ihren Erfahrungen im vorausgegangenen Praktikum entsprechen. Die Praxislehrpersonen schätzten die Wirkung des Praktikums für ihre Praktikantin bzw. ihren Praktikanten hingegen bloss bei der Nachhermessung ein. Im Praktikum, auf das sich die Vorhermessung bezieht, betreuten sie Studierende, die nicht an der Untersuchung beteiligt sind. Die Wirkung auf diese Personen wird daher auch nicht in die Untersuchung einbezogen.

#### 8.1.4 Personenfaktoren

Um den Zusammenhang zwischen Personenfaktoren (spezifischen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen) der Studierenden und der Wirkung des reflexiven Praktikums zu überprüfen, wurden bereits bestehende Skalen in den Fragebogen einbezogen. Sie wurden folgenden Instrumenten entnommen: der Kurzversion des MRS-Inventars zur Erfassung der fünf

---

<sup>5</sup> Die erste Skala wurde in Anlehnung an die Skala «Umgang mit belastenden Gefühlen» von Grob und Maag Merki (2001) entwickelt, die zweite und dritte in Anlehnung an die Skalen «Konkrete Ziele» und «Introjektionsneigung/Konformität» von Kuhl und Fuhrmann (2000).

<sup>6</sup> Item im Fragebogen für die Studierenden: «Dachte ich über meinem Unterricht nach, erkannte ich, was gut war und was verbessert werden musste.» Entsprechendes Item im Fragebogen für die Praxislehrpersonen: «Dachte meine Praktikantin über ihren Unterricht nach, erkannte sie, was gut war und was verbessert werden musste.»

«grossen» Persönlichkeitsfaktoren (Schallenberger & Venetz 1999), dem Testverfahren zur Messung von Komponenten der Selbststeuerung (Kuhl & Fuhrmann 2000) und dem Indikatorensystem zur Erhebung von überfachlichen Kompetenzen (Grob & Maag Merki 2001).

Das reflexive Praktikum stellt an Studierende besondere Anforderungen. Sie müssen Probleme im eigenen Unterricht analysieren, über sie sprechen und zu ihnen stehen. Zudem wird von ihnen erwartet, dass sie sich mit dem eigenen Handeln ernsthaft auseinandersetzen, es gezielt entwickeln und dafür Verantwortung übernehmen (vgl. Teil A, Kapitel 4, p. 37). Entsprechend diesen Anforderungen könnten Zusammenhänge zwischen der Wirkung des Praktikums und folgenden Faktoren bestehen:

1. Setzt sich die Praktikantin bewusst mit der eigenen Person und dem eigenen Verhalten auseinander (Skala: Selbstreflexion)?
2. Ist die Praktikantin offen und gesprächig (Skala: Extraversion)?
3. Fühlt sich die Praktikantin sicher und ist sie mit sich zufrieden (Skala: Emotionale Stabilität)?
4. Ist die Praktikantin gewissenhaft und arbeitet sie sorgfältig (Skala: Gewissenhaftigkeit)?
5. Verfolgt die Praktikantin konkrete Ziele (Skala: Konkrete Ziele)?
6. Richtet sich die Praktikantin nicht zu sehr nach den Erwartungen anderer Personen (Skala: Introjektionsneigung/Konformität)?<sup>7</sup>

#### 8.1.5 Beurteilung der Zusammenarbeit

Ein weiterer Fragebogenteil erfasst, wie Studierende und Praxislehrpersonen ihre Zusammenarbeit beurteilen. Mit diesem Teil soll der Frage nachgegangen werden, ob zwischen der Beurteilung der Zusammenarbeit und der Wirkung des Praktikums ein Zusammenhang besteht. Es wurden zwei eindimensionale Messinstrumente entwickelt, die die folgenden beiden Faktoren beinhalten:

1. Wertschätzung der Praxislehrperson bzw. der Praktikantin / des Praktikanten als Person und als Lehrperson (Skala: Wertschätzung als Person und Lehrperson)
2. Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit (Skala: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit)

Die Items der Skalen liegen ebenfalls in zwei Versionen vor und können zur Befragung der Studierenden und der Praxislehrpersonen eingesetzt werden.

#### 8.1.6 Fragen zum reflexiven Praktikum

Schliesslich wurde bei der Nachhermessung ein Fragebogenteil eingesetzt, der sich nur an die Experimentalgruppe richtete. Er soll Auskunft darüber geben, wie die Versuchspersonen das

---

<sup>7</sup> Die Skala «Selbstreflexion» wurde dem Indikatorensystem zur Erhebung von überfachlichen Kompetenzen (Grob & Maag Merki 2001) entnommen, die Skalen «Extraversion», «Emotionale Stabilität» und «Gewissenhaftigkeit» der Kurzversion des MRS-Inventars zur Erfassung der fünf «grossen» Persönlichkeitsfaktoren (Schallenberger & Venetz 1999) und die Skalen «Konkrete Ziele» und «Introjektionsneigung/Konformität» dem Testverfahren zur Messung von Komponenten der Selbststeuerung (Kuhl & Fuhrmann 2000).

reflexive Konzept beurteilten und wie engagiert sie das neue Konzept umsetzten. Für diesen Teil wurden zwei Messinstrumente entwickelt.

Das eine bezieht sich auf die eigene Person:

1. Beurteilung des Konzeptes des reflexiven Praktikums (Skala: Beurteilung)
2. Eigene Bereitschaft, nach dem Konzept zu arbeiten (Skala: Eigene Umsetzung)

Das andere erfasst die Seite des Gegenübers:

3. Bereitschaft der Praxislehrperson bzw. der Praktikantin / des Praktikanten, nach dem Konzept zu arbeiten (Skala: Umsetzung Praxislehrperson bzw. Umsetzung Praktikantin/Praktikant).

Bei allen drei Skalen handelt es sich um Eigenentwicklungen. Sie wurden für die Studierenden und für die Praxislehrpersonen formuliert.

## **8.2 Der Interviewleitfaden**

Um die Erkenntnisse aus den Fragebogen durch qualitative Daten zu ergänzen, wurde mit allen Versuchspersonen nach der Intervention ein halbstandardisiertes, offenes Interview durchgeführt. Die erfassten verbalen Daten sollen einen konkreten Einblick in die Entwicklung der Studierenden während des Praktikums und in ihre Zusammenarbeit mit den Praxislehrpersonen geben. Das Interview gliedert sich in vier Teile:

1. Reflexion und Entwicklung des Handelns
2. Auseinandersetzung mit Vorwissen über Unterricht
3. Zusammenarbeit im Praktikum
4. Fragen zum reflexiven Praktikum

Im Folgenden wird der Interviewleitfaden vorgestellt und der Einsatz der einzelnen Fragen begründet. Der vollständige Interviewleitfaden findet sich im Anhang p. 285.

### **8.2.1 Reflexion und Entwicklung des Handelns**

Der erste Teil des Interviews soll zusätzliche Erkenntnisse zur Reflexion und Entwicklung des Handelns im Praktikum liefern. Die Studierenden wurden zu Beginn des Interviews aufgefordert, zu erzählen, was sie im Praktikum gelernt hatten, und den für sie bedeutendsten Lernfortschritt möglichst genau zu beschreiben. Auch die Praxislehrpersonen wurden gebeten, über den bedeutendsten Lernfortschritt ihrer Praktikantin bzw. ihres Praktikanten zu berichten. Um die Personen der Kontrollgruppe nicht zu benachteiligen, wurde bei der Formulierung der Frage auf die der Experimentalgruppe vertrauten Begriffe «Reflexion» und «Entwicklung» verzichtet. Es wird davon ausgegangen, dass die Antworten der Versuchspersonen exemplarisch zum Ausdruck bringen, wie das eigene Handeln im Praktikum reflektiert und entwickelt wurde.



Um Versuchspersonen, die sehr allgemein oder nur knapp Auskunft gaben, zum konkreten und detaillierten Erzählen zu ermuntern, wurden folgende zusätzliche Fragen eingesetzt:

1. Was waren die Auslöser für das Lernen?
2. Was hast du an deinem Verhalten und Handeln konkret verändert? bzw.: Was hat die Praktikantin an ihrem Verhalten und Handeln konkret verändert?
3. Wie haben sich die Veränderungen auf den Unterricht, auf die Schülerinnen und Schüler ausgewirkt?
4. Konnte das Handeln in einem Schritt optimiert werden, oder war es eher ein Lernen in kleinen Schritten? Gab es auch Rückschritte?

Durch das Nachfragen erhielten die Versuchspersonen explizit Gelegenheit, über die einzelnen Phasen der Reflexion und Entwicklung des Handelns Auskunft zu geben:

1. Problem im Unterricht erkennen
2. Handlungsalternativen suchen
3. Handlungsalternativen im weiteren Unterricht erproben und deren Wirkungen beobachten
4. ausgewählte Handlungsbereiche schrittweise und gezielt entwickeln

Anhand der Interviewberichte wird überprüft, ob das reflexive Praktikum die Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns stärker fördert als das herkömmliche Praktikum. Diesem qualitativen Teil der Untersuchung liegen folgende Annahmen zugrunde: Studierende, die ihr Handeln im Praktikum datengestützt reflektieren und schrittweise weiterentwickeln, setzen sich mit ihrem Lernen bewusst auseinander und können ihre Fortschritte beschreiben. Praxislehrpersonen, die Studierende bei der Reflexion und Entwicklung ihres Handelns begleiten und unterstützen, können deren Lernen nachvollziehen und beschreiben.

Im Weiteren wurden die Studierenden in diesem ersten Teil auch aufgefordert, von Situationen zu berichten, in denen sie ihr Handeln während des Unterrichtens spontan veränderten. Diese Antworten sollen zeigen, ob das reflexive Praktikum «reflection-in-action» fördert. Auch die Praxislehrpersonen berichteten über spontane Handlungsentscheide der Studierenden.

### 8.2.2 Auseinandersetzung mit Vorwissen über Unterricht

Zur Frage, ob das reflexive Praktikum die Auseinandersetzung mit dem Vorwissen stärker fördert als das herkömmliche Praktikum, soll der zweite Teil des Interviews zusätzliche Erkenntnisse liefern. Zum einen wurden die Studierenden gebeten, Erlebnisse aus dem Praktikum zu erzählen, durch die sie sich an ihre eigene Schulzeit oder ihre eigenen Lehrpersonen erinnerten. Zum anderen sollten sie über Vorstellungen von Schule und Unterricht berichten, die sich durch das Praktikum verändert hatten. Auch die Praxislehrpersonen gaben im Interview darüber Auskunft, ob die Schulerfahrungen ihrer Praktikantin bzw. ihres Praktikanten zur Sprache kamen und ob das Praktikum bewirkte, dass die Praktikantin bzw. der Praktikant persönliches Wissen über Schule und Unterricht veränderte.

### 8.2.3 Zusammenarbeit im Praktikum

Auch im Bereich der Zusammenarbeit sollen qualitative Daten die durch den Fragebogen gewonnenen Erkenntnisse erweitern. Im dritten Teil wurden Fragen zu folgenden Themen gestellt:

1. Wie erlebten die Studierenden bzw. die Praxislehrpersonen die Zusammenarbeit während des Praktikums? Was war hilfreich, verlief gut? Was war wenig förderlich, schwierig?
2. Verwirklichten die Studierenden ihre eigenen Unterrichtsideen, oder neigten sie eher zur Anpassung an die Praxislehrpersonen?
3. In welchen Situationen konnten die Studierenden von den Praxislehrpersonen profitieren?

### 8.2.4 Fragen zum reflexiven Praktikum

Schliesslich richtete sich der vierte Teil des Interviews an die Versuchspersonen der Experimentalgruppe: Sie wurden aufgefordert, von ihren Erfahrungen im reflexiven Praktikum zu berichten. Ihre Antworten sollen Aufschluss geben, inwieweit das Konzept tatsächlich umgesetzt wurde und wie es sich in der Praxis bewährte bzw. welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten sich bei der neuen Form der Zusammenarbeit ergaben.

## 8.3 Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler

Zur Befragung der Schülerinnen und Schüler wurde nach einem Messinstrument gesucht, mit dem die Qualität des Handelns der Lehrperson – oder im Falle dieser Untersuchung der Praktikantin bzw. des Praktikanten – beurteilt werden kann. Die Wahl fiel auf Teile des Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima (Eder & Mayr 2000). Ausgewählt wurden jene Klimaelemente, die durch die Lehrperson bestimmt werden.

Fünf der Skalen erfassen förderndes und die Schülerinnen und Schüler einbeziehendes Handeln der Lehrperson bzw. der Praktikantin:

1. Pädagogisches Engagement
2. Vermittlungsqualität
3. Mitsprache
4. Schülerbeteiligung
5. Kontrolle der Schülerarbeit

Zwei weitere Skalen erfassen das Unterrichtsklima belastende Elemente:

6. Unterrichtsdruck
7. Restriktivität

Bei den einzelnen Items mussten die Formulierungen der Praktikumssituation angepasst werden, insbesondere wurde der Begriff Lehrer durch den Begriff Praktikantin bzw. Praktikant ersetzt (vgl. Fragebogen im Anhang, p. 299). Die Praktikumsklassen beantworteten den Fra-

gebogen mehrmals (vgl. Kapitel 7.5, p. 48), sodass Veränderungen während des vier (Institution 1) bzw. zwei Wochen (Institution 2) dauernden Praktikums sichtbar wurden.

## 9 Datenaufbereitung und -auswertung

Thema dieses Kapitels ist die Aufbereitung und Auswertung der Daten: im Kapitel 9.1 finden sich entsprechende Angaben zu den Fragebogendaten der Studierenden und Praxislehrpersonen, im Kapitel 9.2 zu den Interviewdaten und im Kapitel 9.3 zu den Daten der Schülerinnen und Schüler.

### 9.1 Fragebogendaten der Studierenden und der Praxislehrpersonen

Bei der Aufbereitung und Auswertung der Daten der Fragebogenerhebungen kam das Statistikprogramm SPSS<sup>8</sup> zur Anwendung. Die verschiedenen Messinstrumente des Fragebogens – insbesondere die Eigenentwicklungen – wurden einer Qualitätsprüfung unterzogen. Um die Itemanalyse (Bortz & Döring 1995, p. 198ff.) an einer möglichst grossen Stichprobe durchzuführen, beantworteten bei der Vorhermessung auch an der Untersuchung nicht beteiligte Studierende den Fragebogen (vgl. Kapitel 7.1, p. 43). Die Anzahl Studierende erhöhte sich so von 80 Personen auf 148. Mittels Faktorenanalysen wurde die Dimensionalität der einzelnen Instrumente überprüft, wobei Items mit nicht eindeutiger Faktorenladung ausgeschlossen wurden. Die Items der einzelnen Dimensionen bzw. Skalen wurden zudem einer Reliabilitätsprüfung unterzogen, was ebenfalls zum Ausschluss einzelner Items führte.<sup>9</sup>

Die Ergebnisse der Faktorenanalysen der verwendeten Instrumente und die Reliabilitätsprüfungen der einzelnen Skalen sind im Anhang (p. 247) dargestellt. Ausgewertet wurden die Daten mittels Varianzanalysen.

### 9.2 Interviewdaten

Die sechs Forschungsassistenten, die die Interviews durchführten, transkribierten sie und analysierten deren Inhalt. Jede Forschungsassistentin verarbeitete die von ihr durchgeführten Interviews weiter. Die Transkription der auf Tonträgern aufgenommenen Interviews erfolgte nach festgelegten Regeln und möglichst nahe am Wortlaut, wobei von Mundart in Schriftsprache übersetzt wurde (vgl. Transkriptionsregeln im Anhang, p. 295). Für die strukturierende Inhaltsanalyse der Daten lagen aus den Fragestellungen abgeleitete und theoretisch begründete Dimensionen vor (Mayring 2000, p. 42f.).

Das Ziel der Strukturierung war, «bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen» (ebd., p. 58). Das gewählte Vorgehen

---

<sup>8</sup> Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Macintosh 10.0.

<sup>9</sup> Im Anhang p. 167 finden sich zu allen Teilen des Fragebogens Tabellen, die einen Überblick über die Konzepte geben, auf denen die einzelnen Messinstrumente beruhen. In diesen Tabellen werden auch die Nummern der Items angegeben, mit denen die einzelnen Konzepte operationalisiert wurden. In Klammern gesetzte Nummern kennzeichnen Items, die der Qualitätsprüfung nicht standhalten konnten und deshalb ausgeschlossen wurden.

entspricht dem allgemeinen Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (ebd., p. 83ff.). In einem ersten Schritt baute die Autorin die durch die Theorie bestimmten Strukturierungsdimensionen zu Kategoriensystemen aus, mit denen die verschiedenen Teile des Interviews analysiert werden sollten. Sie definierte die einzelnen Kategorien, führte Ankerbeispiele an und legte Kodierregeln fest. Bei einem ausschnittweisen Materialdurchgang erprobte sie die Kategoriensysteme und baute diese aus, sodass unerwartete Aussagen der Versuchspersonen ebenfalls berücksichtigt werden konnten. Auf diese erste Entwicklungsphase folgte ein zweiter Probedurchlauf, den die sechs Forschungsassistenten durchführten. Sie überprüften an ausgewählten Interviews, ob sie mit Hilfe der Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln im Team zu übereinstimmenden Urteilen gelangten und ob mit den Kategorien alle Inhalte erfasst werden konnten. Diese zweite Erprobungsphase führte zu einer erneuten Differenzierung der Kodierregeln und Kategoriensysteme.

Die Strukturierung der Interviews wurde mit dem Textanalyseprogramm MAXQDA<sup>10</sup> durchgeführt. 30% der Interviews wurden von zwei Forschungsassistenten kodiert, sodass die Übereinstimmung der Urteile der verschiedenen Personen überprüft werden konnte. Die Interraterreliabilitätskoeffizienten für die verwendeten Kategoriensysteme finden sich im Ergebnisteil. Sie wurden nach dem Verfahren von Krippendorff berechnet (1980, p. 138f.). Es handelt sich um zufallsbereinigte Übereinstimmungsmasse, die das Skalenniveau des jeweiligen Kategoriensystems berücksichtigen.

Im Folgenden werden die für die Strukturierung der vier Interviewteile «Reflexion und Entwicklung des Handelns» (9.2.1), «Auseinandersetzung mit Vorwissen über Unterricht» (9.2.2), «Zusammenarbeit im Praktikum» (9.2.3) und «Fragen zum reflexiven Praktikum» (9.2.4) entwickelten Kategoriensysteme vorgestellt.

## 9.2.1 Reflexion und Entwicklung des Handelns im Praktikum

### 9.2.1.1 Reflexion und Entwicklung des Handelns («reflection-on-action»)

Im ersten Teil des Interviews beschrieben die Studierenden ihren bedeutendsten Lernfortschritt. Auch die Praxislehrpersonen schilderten anhand eines Beispiels, was ihre Praktikantin bzw. ihr Praktikant im Praktikum lernte. Es wurde erwartet, dass in ihren Interviewberichten vier Punkte zur Sprache kommen (vgl. Kapitel 8.2.1, p. 56):

1. Probleme im Unterricht
2. Mögliche Handlungsalternativen
3. Wirkungen neu erprobter Handlungen im Unterricht
4. Entwicklungsprozess

Berichteten die Versuchspersonen wenig konkret oder gingen sie auf einzelne der vier Punkte nicht von sich aus ein, kamen die Nachfragen zum Zug (vgl. Kapitel 8.2.1, p. 56). Damit wurde die unterschiedliche Erzählfreude etwas ausgeglichen, jedoch auch die Gefahr sozial er-

---

<sup>10</sup> MAX Qualitative Datenanalyse (QDA) für Windows 98/ME/NT und 2000.

wünschter Antworten erhöht. Um dieser Gefahr Rechnung zu tragen, wurden jeweils die Antworten auf eine Frage (also jede zusammenhängende Erzählung) als Analyseeinheit betrachtet und kodiert. Folgte auf eine Nachfrage eine weitere Erzählung, wurde diese separat kodiert. Dieses Vorgehen basiert auf der Annahme, dass der tatsächliche Lernfortschritt im Praktikum im freien Erzählfluss zum Ausdruck kommt und nicht im Zusammenzug von Einzelantworten, die durch spezifische Fragen provoziert wurden.

Um die Reflexionstiefe der Analyseeinheiten einzuschätzen, wurde ein Kategoriensystem mit fünf Ausprägungen entwickelt. Diese entsprechen fünf Werten einer Ratingskala und ermöglichen eine «skalierende Strukturierung» (Mayring 2000, p. 92) der Daten. Im Folgenden werden die Kodierregeln für die Analyse der Entwicklungsberichte und deren Zuordnung zu den Reflexionstiefen 1 bis 5 beschrieben und anhand von Ankerbeispielen konkretisiert.

### Kodierregeln

Für jede Analyseeinheit wird bestimmt, ob folgende vier Elemente vorkommen:

1. Problem im Unterricht
2. Handlungsalternativen
3. Wirkung von erprobten Handlungsalternativen
4. Entwicklungsschritte

Zudem wird entschieden, ob die Elemente lediglich allgemein genannt sind oder so konkret beschrieben werden, dass die Erfahrungen der Praktikantin bzw. des Praktikanten nachvollzogen werden können. Die Reflexionstiefe ergibt sich aus der Anzahl konkret beschriebener Elemente.

### Kategorien

#### **Reflexionstiefe 1:**

*Definition der Kategorie:* Weder Problem, Handlungsalternativen, Wirkung noch Entwicklungsschritte sind konkret beschrieben.

*Ankerbeispiele:*

- Am meisten gelernt habe ich in der Gesprächsführung. Da habe ich von meinem Praxislehrer profitieren können (Entwicklung allgemein).
- So Klassengespräche führen finde ich schon schwierig (Problem allgemein). Die Klasse zum Reden bringen (Handlung allgemein), da habe ich Fortschritte gemacht (Entwicklung allgemein). Das hat dann am Schluss besser geklappt (Wirkung allgemein).

**Reflexionstiefe 2:**

*Definition der Kategorie:* Eines der vier Elemente «Problem», «Handlungsalternativen», «Wirkung», «Entwicklungsschritte» ist konkret beschrieben.

*Ankerbeispiele:*

- Einmal führte ich ein Klassengespräch, und das verlief sehr harzig. Die Klasse beteiligte sich kaum. Ich versuchte das Gespräch durch weitere Fragen in Gang zu bringen. Einzelne Schüler antworteten auch, doch eine Diskussion, wie ich sie mir vorgestellt hatte, kam nicht zustande (Problem konkret). Da hat mir mein Praxislehrer dann wichtige Hinweise gegeben, davon konnte ich profitieren (Entwicklung allgemein).
- So Klassengespräche führen finde ich schon schwierig (Problem allgemein). Beim zweiten Klassengespräch hat es dann besser geklappt (Wirkung allgemein). Offenbar waren meine Fragen nun ansprechender (Handlung allgemein), ein Grossteil der Klasse hat mitgemacht, plötzlich wollten alle ihre Meinung sagen. Es kam zu einer angeregten Diskussion. Es hatte nur noch zwei, drei, die sich nicht äusserten, so die ganz Stillen, die nie etwas sagen (Wirkung konkret). Da habe ich schon Fortschritte gemacht (Entwicklung allgemein).

**Reflexionstiefe 3:**

*Definition der Kategorie:* Zwei der vier Elemente «Problem», «Handlungsalternativen», «Wirkung», «Entwicklungsschritte» sind konkret beschrieben.

*Ankerbeispiele:*

- Einmal führte ich ein Klassengespräch, und das verlief sehr harzig. Die Klasse beteiligte sich kaum. Ich versuchte das Gespräch durch weitere Fragen in Gang zu bringen. Einzelne Schüler antworteten auch, doch eine Diskussion, wie ich sie mir vorgestellt hatte, kam nicht zustande (Problem konkret). Beim zweiten Mal habe ich das dann besser vorbereitet (Handlung allgemein), ein Grossteil der Klasse hat dann mitgemacht, plötzlich wollten alle ihre Meinung sagen. Es kam zu einer angeregten Diskussion. Es hatte nur noch zwei, drei, die sich nicht äusserten, so die ganz Stillen, die nie etwas sagen (Wirkung konkret). Da habe ich schon Fortschritte gemacht (Entwicklung allgemein).
- Einmal führte ich ein Klassengespräch, und das verlief sehr harzig. Die Klasse beteiligte sich kaum. Ich versuchte das Gespräch durch weitere Fragen in Gang zu bringen. Einzelne Schüler antworteten auch, doch eine Diskussion, wie ich sie mir vorgestellt hatte, kam nicht zustande (Problem konkret). Dann erklärte mir der Praxislehrer, dass ich die Fragen anders stellen muss, also offene Fragen, die dann auch nicht mit einem Wort beantwortet sind und auf die mehrere Antworten möglich sind. Also es ist wichtig, dass man sich das auch im Voraus genau überlegt, welche Fragen sich eignen (Handlung konkret). Da konnte ich schon profitieren (Entwicklung allgemein).

**Reflexionstiefe 4:**

*Definition der Kategorie:* Drei der vier Elemente «Problem», «Handlungsalternativen», «Wirkung», «Entwicklungsschritte» sind konkret beschrieben.

*Ankerbeispiele:*

- Einmal führte ich ein Klassengespräch, und das verlief sehr harzig. Die Klasse beteiligte sich kaum. Ich versuchte das Gespräch durch weitere Fragen in Gang zu bringen. Einzelne Schüler antworteten auch, doch eine Diskussion, wie ich sie mir vorgestellt hatte, kam nicht

zustande (Problem konkret). Dann erklärte mir der Praxislehrer, wie ich Fragen stellen muss, also offene Fragen, die dann auch nicht mit einem Wort beantwortet sind und auf die mehrere Antworten möglich sind. Also es ist wichtig, dass man sich das auch im Voraus genau überlegt, welche Fragen sich eignen (Handlung konkret). Ich wollte das dann noch selber ausprobieren und habe noch einmal ein Klassengespräch eingeplant und mir zum Voraus solche offenen Fragen überlegt und notiert, und das hat sich schon bewährt (Wirkung allgemein). Das hat mir dann auch sonst im Unterricht geholfen. Als Lehrerin stellt man ja dauernd Fragen. Ich habe die dann viel bewusster formuliert (Entwicklung konkret).

- Klassengespräche führen, das fiel mir am Anfang schwer (Problem allgemein), da habe ich von meinem Praxislehrer profitieren können. Er zeigte mir vor, wie er das macht. Er achtet darauf, wie er die Fragen stellt, er stellt offene Fragen, die dann auch nicht mit einem Wort beantwortet sind und auf die mehrere Antworten möglich sind. Er erklärte den Kindern zu Beginn des Gespräches auch, dass sie miteinander sprechen sollen, also einander zuhören und aufeinander eingehen. Er selber hat dann eigentlich wenig gesagt, also mehr so Impulse gegeben (Handlung konkret). Da wurde mir bewusst, dass ich eher zu viel rede. Ich habe das dann auch selber ausprobiert. Es ist recht anspruchsvoll, dass man nicht zu viel sagt und doch gute Impulse gibt, zuerst war das noch ungewohnt. Ich habe es dann noch einmal versucht, und es ging dann schon recht gut (Entwicklung konkret). Ein Grossteil der Klasse hat mitgemacht, plötzlich wollten alle ihre Meinung sagen. Es kam zu einer angeregten Diskussion. Es hatte nur noch zwei, drei, die sich nicht äusserten, so die ganz Stillen, die nie etwas sagen (Wirkung konkret).

### **Reflexionstiefe 5:**

*Definition der Kategorie:* Die vier Elemente «Problem», «Handlungsalternativen», «Wirkung», «Entwicklungsschritte» sind konkret beschrieben.

*Ankerbeispiel:*

- Einmal führte ich ein Klassengespräch, und das verlief sehr harzig. Die Klasse beteiligte sich kaum. Ich versuchte das Gespräch durch weitere Fragen in Gang zu bringen. Einzelne Schüler antworteten auch, doch eine Diskussion, wie ich sie mir vorgestellt hatte, kam nicht zustande (Problem konkret). Da habe ich von meinem Praxislehrer profitieren können. Er zeigte mir vor, wie er das macht. Er achtet darauf, wie er die Fragen stellt, er stellt offene Fragen, die dann auch nicht mit einem Wort beantwortet sind und auf die mehrere Antworten möglich sind. Er erklärte der Klasse zu Beginn des Gespräches auch, dass sie miteinander sprechen sollen, also einander zuhören und aufeinander eingehen. Er selber hat dann eigentlich wenig gesagt, also mehr so Impulse gegeben (Handlung konkret). Da wurde mir bewusst, dass ich eher zu viel rede. Ich habe das dann auch selber ausprobiert. Es ist recht anspruchsvoll, dass man nicht zu viel sagt und doch gute Impulse gibt, zuerst war das noch ungewohnt. Ich habe es dann noch einmal versucht, und es ging dann schon recht gut (Entwicklung konkret). Ein Grossteil der Klasse hat mitgemacht, plötzlich wollten alle ihre Meinung sagen. Es kam zu einer angeregten Diskussion. Es hatte nur noch zwei, drei, die sich nicht äusserten, so die ganz Stillen, die nie etwas sagen (Wirkung konkret).



### 9.2.1.2 Reflexion während des Unterrichtens («reflection-in-action»)

Im ersten Teil des Interviews wurden die Studierenden auch gefragt, ob es im Praktikum vorkam, dass sie ihr Handeln während des Unterrichts spontan veränderten, weil dieser anders verlief, als sie es erwartet hatten. Auch die Praxislehrpersonen sollten berichten, ob ihre Praktikantin bzw. ihr Praktikant während des Unterrichts von Handlungsplänen abwich, um den Unterricht zu optimieren. Aus den Antworten wurden die Erzählungen herausgefiltert, in denen «reflection-in-action» an einem konkreten Beispiel zum Ausdruck kam.

#### **«Reflection-in-action»:**

*Definition der Kategorie:* Die Praktikantin berichtet von Unterrichtssituationen, die bei ihr Unzufriedenheit auslösten, oder von Reaktionen der Klasse, die sie überraschten, sodass sie sich während des Unterrichtens spontan entschied, anders zu handeln als geplant.

#### *Ankerbeispiel:*

Ja, im Turnen kam das vor, da wurde mir plötzlich klar, dass das Ballspiel so nicht funktionieren konnte. Viele Kinder standen untätig in der Halle herum. Da griff ich einfach ein, bildete zwei Gruppen, unterteilte die Halle in zwei Spielfelder und liess sie so weiterspielen. Das war dann um einiges intensiver (vollständiges Kategoriensystem siehe Anhang, p. 296).

### 9.2.2 Auseinandersetzung mit Vorwissen über Unterricht

Der zweite Teil des Interviews erfasste, wie Studierende sich im Praktikum mit ihrem pädagogischen und didaktischen Vorwissen auseinander setzten. Um die Antworten dieses Teils zu analysieren, kam ein Kategoriensystem mit vier Ausprägungen zum Einsatz. Diese definierten unterschiedliche Tiefen der Auseinandersetzung und ermöglichten eine skalierende Strukturierung der Daten. Entsprechend den beiden Fragen des Interviewleitfadens wurde zwischen «Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit» und «persönlichen Vorstellungen von Schule und Unterricht» unterschieden (vgl. Kapitel 8.2.2, p. 57). Es wurden jeweils alle Aussagen zu einer bestimmten Erinnerung bzw. Vorstellung zu einer Analyseeinheit zusammengefasst und separat kodiert. Kommt in den Antworten explizit zum Ausdruck, dass im Praktikum Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit bedeutsam waren, stehen die Kategorien «Erinnerung, Tiefe 1 bis 4» zur Verfügung. Sprechen die Versuchspersonen allgemeiner von Vorstellungen über Schule und Unterricht, werden die Antworten den Kategorien «Vorstellung, Tiefe 1 bis 4» zugeordnet. Beschrieben Versuchspersonen konkrete Erlebnisse im Praktikum, die ihre bisherige Sichtweise von Unterricht kontrastierten, wurden diese separat erfasst. Da es Ziel des reflexiven Praktikums ist, dass Studierende Unterricht neu betrachten (vgl. Teil A, Kapitel 3.3, p. 32), wurden solche Diskrepanzerlebnisse der Ausprägung «Tiefe 4» zugeordnet. Im Folgenden finden sich die Definitionen der einzelnen Kategorien und entsprechende Ankerbeispiele.

**Auseinandersetzung mit Vorwissen, Tiefe 1:**

• Erinnerung:

*Definition der Kategorie:* Die Erzählung enthält eine Erinnerung an die eigene Schulzeit, wobei nicht deutlich wird, ob diese für das Handeln im Praktikum bedeutsam war.

*Ankerbeispiel:* Im Praktikum hatte ich eine dritte Klasse. Von meiner Drittklasslehrerin war ich damals begeistert. Bei der war der Unterricht richtig spannend.

• Vorstellung:

*Definition der Kategorie:* In der Erzählung wird eine Vorstellung lediglich allgemein formuliert, und der Bezug zum Praktikum bleibt ebenfalls allgemein.

*Ankerbeispiel:* Dass Lehrer streng sein sollten, das ist mir in diesem Praktikum bewusst geworden.

**Auseinandersetzung mit Vorwissen, Tiefe 2:**

• Erinnerung:

*Definition der Kategorie:* Die Erzählung enthält eine Erinnerung an die eigene Schulzeit, die für das Praktikum allgemein als handlungsleitend bezeichnet wird.

*Ankerbeispiel:* Meine Drittklasslehrerin, von der war ich damals begeistert. Ihr Unterricht war richtig spannend. Das habe ich dann im Praktikum auch versucht, den Unterricht spannend zu gestalten.

• Vorstellung:

*Definition der Kategorie:* In der Erzählung wird eine Vorstellung konkret beschrieben, doch der Bezug zum Praktikum bleibt allgemein.

*Ankerbeispiel:* Streng sein ist wichtig, das ist mir in diesem Praktikum bewusst geworden. Ich erwarte eigentlich schon, dass mich die Kinder ernst nehmen und sich an Regeln halten, dass sie zum Beispiel ruhig sind, wenn ich spreche.

**Auseinandersetzung mit Vorwissen, Tiefe 3:**

• Erinnerung:

*Definition der Kategorie:* Die Erzählung enthält eine Erinnerung an die eigene Schulzeit, diese steht zu konkreten Erlebnissen im Praktikum in Beziehung.

*Ankerbeispiel:* Ich hatte ja im Praktikum das Thema Wald und liess die Schüler im Waldboden und unter morschem Holz kleine Tiere sammeln und mit Käferlupen beobachten. Das hat meine Drittklasslehrerin damals auch mit uns gemacht, und das ist mir sofort in den Sinn gekommen, als der Praktikumslehrer uns die Themen bekannt gab.

• Vorstellung:

*Definition der Kategorie:* In der Erzählung wird eine Vorstellung konkret beschrieben und auf bestimmte Erlebnisse im Praktikum bezogen.

*Ankerbeispiel:* Im Praktikum war ich eigentlich zu nett. Die Klasse war oft unruhig. Das war recht mühsam. Dadurch wurde mir bewusst, dass man als Lehrer streng sein sollte. Ich erwarte eigentlich schon, dass mich die Kinder ernst nehmen und sich an Regeln halten, dass sie zum Beispiel ruhig sind, wenn ich spreche.

#### **Auseinandersetzung mit Vorwissen, Tiefe 4:**

- Erinnerung:

*Definition der Kategorie:* Die Erzählung enthält eine Erinnerung an die eigene Schulzeit, diese steht zu konkreten Erlebnissen im Praktikum in Beziehung. Zudem werden die Erlebnisse reflektiert.

*Ankerbeispiel:* Ich hatte ja im Praktikum das Thema Wald und liess die Schüler im Waldboden und unter morschem Holz kleine Tiere sammeln und mit Käferlupen beobachten. Das hat meine Drittklasslehrerin damals auch mit uns gemacht, und das ist mir sofort in den Sinn gekommen, als der Praktikumslehrer uns die Themen bekannt gab. Und ich denke, das ist im Biologieunterricht sehr wichtig, dass die Kinder auch wirklich mit der Natur in Kontakt kommen, Tiere beobachten und nicht einfach nur Arbeitsblätter ausfüllen, wie wir das dann in der fünften und sechsten Klasse gemacht haben.

- Vorstellung:

*Definition der Kategorie:* In der Erzählung wird eine Vorstellung konkret beschrieben und auf bestimmte Erlebnisse im Praktikum bezogen. Zudem werden die Erlebnisse reflektiert.

*Ankerbeispiel:* Im Praktikum war ich eigentlich zu nett. Die Klasse war oft unruhig. Das war recht mühsam. Dadurch wurde mir bewusst, dass man als Lehrer streng sein sollte. Was gar nicht einfach ist, das habe ich dann gemerkt. Einerseits möchte ich ernst genommen werden als Lehrer, ich erwarte zum Beispiel, dass die Klasse ruhig ist, wenn ich spreche. Andererseits möchte ich ein gutes Verhältnis zur Klasse haben, also nicht zum strengen Lehrer werden. Doch gewisse Regeln sind nötig, wenn 25 Kinder in einem Schulzimmer sind.

- Diskrepanzerlebnis:

*Definition der Kategorie:* In der Erzählung wird deutlich, dass eine Erinnerung aus der eigenen Schulzeit oder eine bisherige Vorstellung durch ein Erlebnis im Praktikum – sei es durch die Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson oder durch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler – kontrastiert wurde und zu einer wirklich neuen Sichtweise führte.

*Ankerbeispiel:* Also ich hatte im Praktikum eine sechste Klasse und wusste ja, da erfolgt der Übertritt in die Bezirksschule und das ist nicht einfach für die Klasse, da herrscht Rivalität, und es müssen dauernd Querschnittprüfungen gemacht werden. Das habe ich jetzt völlig anders erlebt. Mein Praxislehrer macht das wirklich gut, es bleibt noch Zeit für die musischen Fächer, und er spricht auch ganz offen über den Übertritt und auch über Gefühle, die damit verbunden sind, und nimmt so den Kindern den Stress ein wenig. Jetzt kann ich mir sogar vorstellen, selber eine sechste zu unterrichten, diese Stufe hat mich vorher nie gereizt.

## 9.2.3 Zusammenarbeit im Praktikum

### 9.2.3.1 Beurteilung der Zusammenarbeit

Der dritte Teil des Interviews fragte nach der Zusammenarbeit von Praxislehrerin und Praktikant. Um deren Qualität zu beurteilen, wurde aufgrund aller Aussagen einer Versuchsperson zum Thema eine Gesamteinschätzung vorgenommen.

Für diese Einschätzung waren bei den Interviews der Studierenden fünf Kriterien ausschlaggebend:

1. Konnte die Praktikantin vom Praxislehrer etwas lernen?
2. Hatte die Praktikantin genügend Freiraum, um eigene Ideen zu verwirklichen?
3. Wurde die Praktikantin vom Praxislehrer angemessen unterstützt?
4. Beeinträchtigten weder Meinungsverschiedenheiten noch Konflikte die Zusammenarbeit?
5. War die Zusammenarbeit von gegenseitiger Wertschätzung geprägt?

Jede mit Ja beantwortete Frage gab einen Pluspunkt, jede mit Nein beantwortete einen Minuspunkt. Konnte eine Frage aufgrund der Aussagen im Interview nicht beantwortet werden, gab es keinen Punkt. Die resultierende Punktezahl wurde im Anschluss in eine fünfstufige Ratingskala übergeführt.

Punktezahl 5 oder 4:	Zusammenarbeit positiv
Punktezahl 3 oder 2:	Zusammenarbeit eher positiv
Punktezahl 1, 0 oder -1:	Zusammenarbeit teils-teils
Punktezahl -2 oder -3:	Zusammenarbeit eher negativ
Punktezahl -4 oder -5:	Zusammenarbeit negativ

Bei den Interviews der Praxislehrpersonen waren vier Kriterien für die Beurteilung bestimmend:

1. Erachtete der Praxislehrer den Arbeitseinsatz der Praktikantin als ausreichend?
2. War die Praktikantin motiviert, initiativ und wollte sie lernen?
3. Beeinträchtigten weder Meinungsverschiedenheiten noch Konflikte die Zusammenarbeit?
4. War die Zusammenarbeit von gegenseitiger Wertschätzung geprägt?

Auch bei den Interviews der Praxislehrpersonen wurde das Punktesystem angewendet und das Resultat in eine fünfstufige Ratingskala übergeführt.

Punktezahl 4 oder 3:	Zusammenarbeit positiv
Punktezahl 2 oder 1:	Zusammenarbeit eher positiv
Punktezahl 0:	Zusammenarbeit teils-teils
Punktezahl -1 oder -2:	Zusammenarbeit eher negativ
Punktezahl -3 oder -4:	Zusammenarbeit negativ

### 9.2.3.2 Spezifische Aussagen zur Zusammenarbeit

Neben dieser globalen Einschätzung wurden auch spezifische Aussagen zur Zusammenarbeit kodiert. So wurden beispielsweise Stellen erfasst, die zeigen, dass Praxislehrpersonen Unterricht demonstrierten, oder Stellen, die verdeutlichen, dass Studierende zur Anpassung an die Praxislehrperson neigten (das vollständige Kategoriensystem findet sich im Anhang, p. 297). Diese Kategorisierungen machen es möglich, spezifische Aussagen aus der Datenmenge zu extrahieren, um Elemente oder Probleme der Zusammenarbeit zu veranschaulichen.

### 9.2.4 Fragen zum reflexiven Praktikum

Der vierte Teil des Interviews richtete sich nur an die Personen der Experimentalgruppe und erfasste ihre Erfahrungen bei der Durchführung des reflexiven Praktikums. Aufgrund der Interviewaussagen wurden zwei Gesamteinschätzungen vorgenommen: eine zur Umsetzung (9.2.4.1) und eine zur Beurteilung des reflexiven Praktikums (9.2.4.2). Zudem wurden Argumente für und Argumente gegen das reflexive Praktikum kodiert (9.2.4.3).

#### 9.2.4.1 Umsetzung des reflexiven Praktikums

Ob die Personen der Experimentalgruppe im Sinne eines reflexiven Praktikums gearbeitet hatten, wurde mit Hilfe folgender Kriterien bestimmt:

1. Bemühten sich sowohl die Praktikantin wie auch der Praxislehrer, das Konzept umzusetzen?<sup>11</sup>
2. Wurden Beobachtungsaufträge oder Beobachtungsprotokolle eingesetzt?
3. Wurden Unterrichtsdemonstrationen realisiert?
4. Gelang es der Praktikantin, ihr Handeln selbstverantwortlich zu reflektieren?
5. Gelang es dem Praxislehrer, die Praktikantin im Sinne eines reflexiven Praktikums zu begleiten?

Diese Kriterien kamen bei den Interviews der Studierenden und der Praxislehrpersonen zum Einsatz.

Wiederum wurde das Punktesystem (vgl. Kapitel 9.2.3.1, p. 68) angewendet und das Resultat in eine fünfstufige Ratingskala übergeführt.

---

<sup>11</sup> Bemühte sich nur eine der beiden Personen, blieb die Punktezahl unbeeinflusst.

Punktezahl 5 oder 4:	Praktikum reflexiv
Punktezahl 3 oder 2:	Praktikum eher reflexiv
Punktezahl 1, 0 oder -1:	Praktikum teils-teils
Punktezahl -2 oder -3:	Praktikum eher nicht reflexiv
Punktezahl -4 oder -5:	Praktikum nicht reflexiv

#### 9.2.4.2 Beurteilung des reflexiven Praktikums

Um zu bestimmen, wie die Experimentalgruppe das reflexive Praktikum beurteilt, wurden Aussagen folgender Art berücksichtigt:

Bei den Studierenden:

1. Das reflexive Praktikum entspricht mir, finde ich gut, überzeugt mich.
2. Ich profitierte von den im reflexiven Praktikum eingesetzten Methoden der Zusammenarbeit.
3. Ich habe zwar gewisse Einwände, finde das Konzept jedoch grundsätzlich gut.

Bei den Praxislehrpersonen:

1. Das reflexive Praktikum entspricht mir, finde ich gut, überzeugt mich.
2. Ich profitierte von den im reflexiven Praktikum eingesetzten Methoden der Zusammenarbeit, oder meine Praktikantin profitierte von den im reflexiven Praktikum eingesetzten Methoden der Zusammenarbeit.
3. Ich habe zwar gewisse Einwände, finde das Konzept jedoch grundsätzlich gut.

Die Aussagen wurden nach dem Punktesystem in die folgende Ratingskala übergeführt:

Punktezahl 3:	Beurteilung positiv
Punktezahl 2:	Beurteilung eher positiv
Punktezahl 1, 0 oder -1:	Beurteilung teils-teils
Punktezahl -2:	Beurteilung eher negativ
Punktezahl -3:	Beurteilung negativ

#### 9.2.4.3 Spezifische Aussagen zum reflexiven Praktikum

Zudem wurde ausgehend von den Aussagen zum reflexiven Praktikum ein Kategoriensystem entwickelt, mit dem die von den Versuchspersonen genannten Argumente für und gegen das reflexive Praktikum spezifisch erfasst werden konnten (das dafür entwickelte Kategoriensystem findet sich im Anhang p. 298).

### **9.3 Daten der Befragung der Schülerinnen und Schüler**

Bei der Aufbereitung und Auswertung der Daten der Befragung der Schülerinnen und Schüler kam das Statistikprogramm SPSS zum Einsatz. Die Items der einzelnen Klimaelemente wurden einer Reliabilitätsprüfung unterzogen. Zudem wurde die faktorielle Struktur der Klimaelemente überprüft. Da jeweils nur drei Items die Klimaelemente erfassten, ergab sich nicht für alle Skalen die gewünschte Messqualität. Eder & Mayr verzichteten auf eine grössere Anzahl von Items, um das Verfahren kurz und überschaubar zu halten, und nahmen dafür Qualitätseinbussen in Kauf. Der Vergleich der in dieser Untersuchung erreichten Messqualität mit jener der Konstruktionsstichprobe (Eder & Mayr 2000, p. 9ff. und p. 43) zeigt, dass sie für einzelne Skalen besser, für andere schlechter ausfiel (vgl. Anhang, p. 304). Ausgewertet wurden die Daten mittels Varianzanalysen.





## **C Ergebnisse der Untersuchung**

Vor der eigentlichen Darstellung der Ergebnisse wird im Kapitel 10 überprüft, wie die Personen der Experimentalgruppe das Konzept des reflexiven Praktikums umsetzen. Die weiteren Kapitel folgen den Fragestellungen der Untersuchung: Die Kapitel 11 bis 14 beschreiben die Wirkung des reflexiven Praktikums im Vergleich zum herkömmlichen Praktikum. Kapitel 15 zeigt, wie die Personen der Experimentalgruppe das reflexive Praktikum beurteilten. Kapitel 16 fragt nach dem Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Zusammenarbeit und der Wirkung des Praktikums. Es folgt Kapitel 17, das die Ergebnisse zusammenfasst und abschliessend diskutiert.

### **10 Prüfung der Experimentalbedingungen**

Die Prüfung der Experimentalbedingungen ist ein wichtiger Teil der Untersuchung. Nur wenn sich die Praktika der Experimental- und Kontrollgruppe in der vorgesehenen Weise unterscheiden, können Schlüsse über die Wirksamkeit der beiden Praktikumsformen gezogen werden. Hat sich das Verhalten der Praxislehrpersonen und der Studierenden der Experimentalgruppe durch die Weiterbildung verändert? Gestalteten sie ihre Zusammenarbeit im Sinne eines reflexiven Praktikums? Teile aus dem Fragebogen und dem Interview sollen diese Fragen beantworten. Im Kapitel 10.1 werden die Experimentalbedingungen anhand von Aussagen zur Häufigkeit von reflexiven und herkömmlichen Elementen im Praktikum überprüft, im Kapitel 10.2 aufgrund persönlicher Einschätzung der Personen der Experimentalgruppe. Schliesslich fasst Kapitel 10.3 die Ergebnisse der beiden Teile zusammen und diskutiert sie.

#### **10.1 Gestaltung der Zusammenarbeit durch die Praxislehrpersonen**

Die Fragebogenitems im Teil «Gestaltung der Zusammenarbeit» beschreiben reflexive und herkömmliche Elemente (vgl. Kapitel 8.1.2, p. 52, und Anh. Tabellen 39, p. 248, und 44, p. 256), die Praxislehrpersonen bei der Zusammenarbeit mit Studierenden einsetzen können, beispielhaft und ohne die für das reflexive Praktikum typischen Fachbegriffe. Sie konnten daher zur Befragung der Experimental- und Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten eingesetzt werden und ermöglichten den Vergleich der verschiedenen Gruppen.

Die Versuchspersonen mussten den Stellenwert von insgesamt acht Elementen der Zusammenarbeit einschätzen. Fünf davon charakterisieren die reflexive und drei die herkömmliche Form der Zusammenarbeit.

### Reflexive Elemente:

1. Beobachtungsaufträge: Die Praxislehrerin vereinbart mit dem Praktikanten Beobachtungsaufträge.
2. Beobachtungen: Die Praxislehrerin teilt dem Praktikanten ihre genauen Beobachtungen mit.
3. Handlungsalternativen: Die Praxislehrerin regt den Praktikanten an, verschiedene Handlungsalternativen in Betracht zu ziehen.
4. Schriftliche Reflexionen: Die Praxislehrerin interessiert sich für die schriftlichen Reflexionen des Praktikanten.
5. Demonstrationen: Die Praxislehrerin setzt Unterrichtsdemonstrationen ein, um ihr Können und Wissen weiterzugeben.

### Herkömmliche Elemente:

1. Fremdbeurteilung: Die Praxislehrerin beurteilt den Unterricht des Praktikanten.
2. Persönliche Präferenzen: Die Praxislehrerin teilt dem Praktikanten mit, wie sie gehandelt hätte oder handeln würde.
3. Verbesserungsvorschläge: Die Praxislehrerin teilt dem Praktikanten mit, was er in seinem Unterricht verbessern müsste.

Die Studierenden äusserten sich zu zwei verschiedenen Praxislehrpersonen, der Praxislehrperson des Vorauspraktikums und der Praxislehrperson des Untersuchungspraktikums. Bei der Vorhermessung schätzten sie auf einer siebenstufigen Ratingskala<sup>12</sup> ein, wie häufig reflexive und herkömmliche Elemente im Vorauspraktikum zum Einsatz kamen. Bei der Nachhermessung gaben sie an, wie häufig die Praxislehrpersonen im Untersuchungspraktikum die Elemente anwendeten. Die Praxislehrpersonen schätzten anhand der gleichen Skalenwerte ein, wie häufig sie selber die verschiedenen Elemente der Zusammenarbeit in einem Vorauspraktikum (Vorhermessung) und im Untersuchungspraktikum (Nachhermessung) einsetzten.

Bei der Experimentalgruppe wird erwartet, dass der Einsatz der reflexiven Elemente vom Vorauspraktikum zum Untersuchungspraktikum systematisch zu- und der Einsatz der herkömmlichen Elemente systematisch abnimmt. In der Kontrollgruppe hingegen sollte der Einsatz aller Elemente in etwa gleich bleiben. Varianzanalysen<sup>13</sup> mit Messwiederholung ermöglichen den Vergleich der Einschätzungen und zeigen, ob sich überzufällige Effekte durch die Gruppenzugehörigkeit, den Messzeitpunkt oder die Interaktion der beiden Faktoren erklären lassen (vgl. Backhaus et al. 2000, p. 80ff.; Bortz & Döring 1995, p. 496ff.).

---

<sup>12</sup> Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.

<sup>13</sup> Die Varianzanalysen wurden mit der Prozedur GLM (General Linear Model) des Statistikprogramms SPSS for Macintosh 10.0 durchgeführt (Bühl & Zöfel 2000, p. 401).

### 10.1.1 Einsatz der reflexiven und herkömmlichen Elemente aus Sicht der Studierenden

Mit den Daten der Studierenden lässt sich die Wirkung der Weiterbildung bei drei der fünf reflexiven und bei allen drei herkömmlichen Elementen nachweisen.

Für die reflexiven Elemente «Beobachtungsaufträge», «Schriftliche Reflexionen» und «Demonstrationen» ergeben die Varianzanalysen signifikante Interaktionseffekte (vgl. Tabelle 6). Sie bestätigen die Wirkung der Weiterbildung. Der Einsatz der drei Elemente erhöhte sich in der Experimentalgruppe vom Vorauspraktikum zum Untersuchungspraktikum stark und nahm in der Kontrollgruppe nur leicht zu oder ging gar zurück (vgl. Abbildung 3).

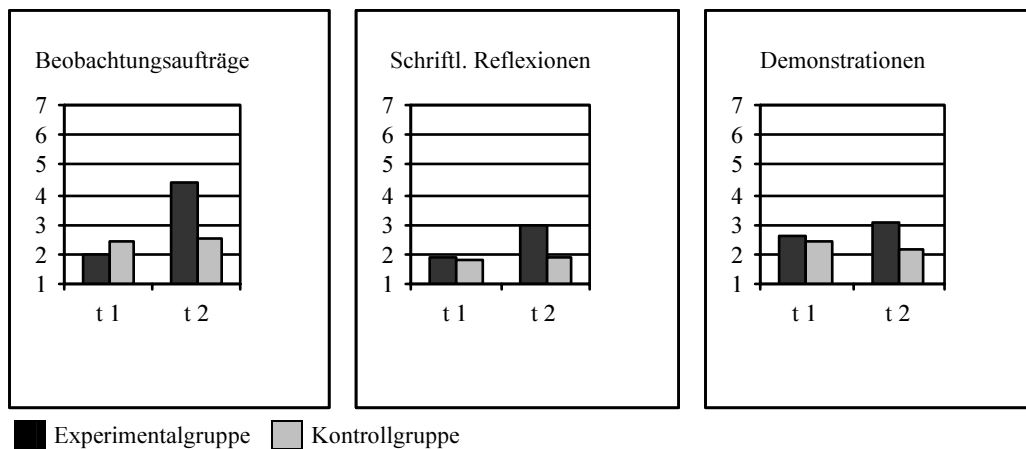
Tabelle 6: Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)

Studierende		t 1		t 2			Zeit	Gruppe	Interaktion
		Ex	Ko	Ex	Ko				
Beobachtungsaufträge	M	2.01	2.46	4.38	2.56	F	28.79	8.49	24.43
	S	1.59	1.63	.99	1.41	df	1,75	1,75	1,75
	N	41	36	41	36	p	***	**	***
Beobachtungen	M	3.70	3.31	5.23	4.21	F	29.18	6.90	1.91
	S	2.07	1.55	1.00	1.33	df	1,76	1,76	1,76
	N	42	36	42	36	p	***	**	n.s.
Handlungsalternativen	M	3.34	3.23	4.09	4.28	F	16.82	.04	.48
	S	1.57	1.52	1.11	.96	df	1,76	1,76	1,76
	N	42	36	42	36	p	***	n.s.	n.s.
Schriftliche Reflexionen	M	1.88	1.81	2.98	1.94	F	8.07	4.93	4.84
	S	1.66	1.24	1.61	1.21	df	1,77	1,77	1,77
	N	43	36	43	36	p	**	*	*
Demonstrationen	M	2.57	2.39	3.10	2.12	F	.60	5.83	5.34
	S	1.21	1.10	1.62	1.11	df	1,74	1,74	1,74
	N	41	35	41	35	p	n.s.	*	*

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, F: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

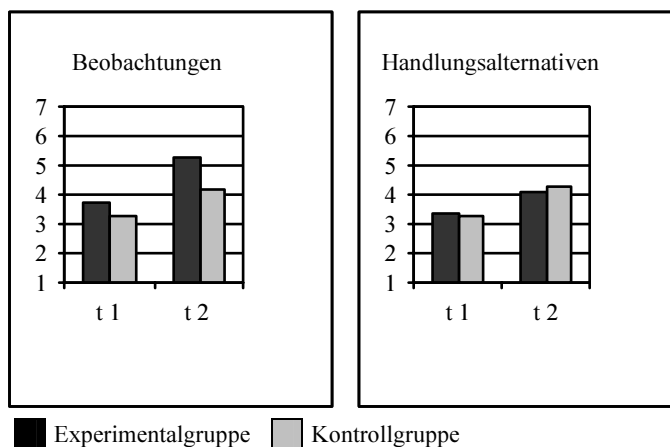
Für die reflexiven Elemente «Beobachtungen» und «Handlungsalternativen» ergeben sich keine signifikanten Interaktionseffekte (vgl. Tabelle 6). Der Einsatz dieser beiden Elemente nahm vom Vorauspraktikum zum Untersuchungspraktikum bei der Experimental- und bei der Kontrollgruppe vergleichbar zu (vgl. Abbildung 4). Die Veränderungen lassen sich lediglich durch den Messzeitpunkt erklären und nicht auf die Weiterbildung zurückführen.

Abbildung 3: Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Studierenden, signifikante Interaktionseffekte



7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Abbildung 4: Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Studierenden, keine signifikanten Interaktionseffekte



7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Für die herkömmlichen Elemente «Fremdbeurteilung», «Persönliche Präferenzen» und «Verbesserungsvorschläge» ergeben die Varianzanalysen signifikante Interaktionseffekte (vgl. Tabelle 7). Sie bestätigen die Wirkung der Weiterbildung. Die Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe setzten im Untersuchungspraktikum alle drei herkömmlichen Elemente zurückhaltender ein als die Praxislehrpersonen der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 5).

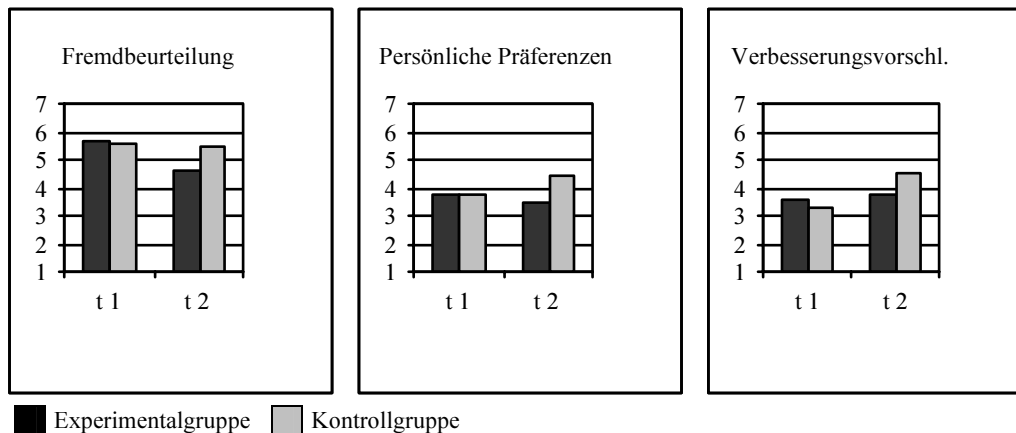
Tabelle 7: Häufigkeit des Einsatzes herkömmlicher Elemente nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)

Studierende		t 1		t 2			Zeit	Gruppe	Interaktion
		Ex	Ko	Ex	Ko				
Fremdbeurteilung	M	5.67	5.56	4.62	5.52	F	9.79	4.10	8.35
	S	1.32	1.22	1.13	.86	df	1,74	1,74	1,74
	N	40	36	40	36	p	**	*	**
Persönliche Präferenzen	M	3.80	3.74	3.49	4.43	F	.76	2.60	5.40
	S	1.52	1.87	1.33	1.24	df	1,73	1,73	1,73
	N	40	35	40	35	p	n.s.	n.s.	*
Verbesserungsvorschläge	M	3.53	3.24	3.79	4.53	F	11.26	.96	4.94
	S	1.75	1.61	1.29	.83	df	1,74	1,74	1,74
	N	40	36	40	36	p	***	n.s.	*

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, F: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

Vom Vorauspraktikum zum Untersuchungspraktikum nahm die Fremdbeurteilung in der Experimentalgruppe ab und blieb in der Kontrollgruppe praktisch stabil. Dass Praxislehrpersonen erklärten, wie sie in einer bestimmten Situation gehandelt hätten, ging in der Experimentalgruppe zurück und nahm in der Kontrollgruppe zu. Dass Praxislehrpersonen vorgaben, wie der Unterricht verbessert werden könnte, erhöhte sich in der Experimentalgruppe leicht und in der Kontrollgruppe stark.

Abbildung 5: Häufigkeit des Einsatzes herkömmlicher Elemente nach Einschätzung der Studierenden, signifikante Interaktionseffekte



7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Aus Sicht der Studierenden lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Weiterbildung bei den Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe Wirkung zeigte, wenn auch nicht bezüglich aller reflexiven Elemente.

## 10.1.2 Einsatz der reflexiven und herkömmlichen Elemente aus Sicht der Praxislehrpersonen

Mit den Daten der Praxislehrpersonen kann die Einhaltung der Experimentalbedingungen für zwei der fünf reflexiven Elemente und für alle drei herkömmlichen Elemente nachgewiesen werden.

Die Varianzanalysen der Daten der Praxislehrpersonen ergeben für die reflexiven Elemente «Beobachtungsaufträge» und «Demonstrationen» signifikante Interaktionseffekte (vgl. Tabelle 8). Die Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe gaben an, dass sie im Untersuchungspraktikum öfter Beobachtungsaufträge einholten und häufiger Unterrichtsdemonstrationen einsetzten als im Vorauspraktikum. Im Vergleich dazu verringerte sich bei den Praxislehrpersonen der Kontrollgruppe der Einsatz beider Elemente vom Vorauspraktikum zum Untersuchungspraktikum (vgl. Abbildung 6).

Tabelle 8: Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)

Praxislehrpersonen		t 1		t 2			Zeit	Gruppe	Interaktion
		Ex	Ko	Ex	Ko				
Beobachtungsaufträge	M	4.48	4.20	5.10	3.84	F	.62	8.87	9.15
	S	1.32	.92	1.11	.79	df	1,49	1,49	1,49
	N	29	22	29	22	p	n.s.	**	**
Beobachtungen	M	4.89	4.39	5.16	4.59	F	2.07	5.44	.04
	S	1.03	.82	1.11	1.01	df	1,50	1,50	1,50
	N	29	23	29	23	p	n.s.	*	n.s.
Handlungsalternativen	M	4.59	4.32	4.26	4.67	F	.01	.10	9.91
	S	.98	.79	1.07	.51	df	1,49	1,49	1,49
	N	29	22	29	22	p	n.s.	n.s.	** <sup>1</sup>
Schriftliche Reflexionen	M	3.02	3.55	3.13	2.70	F	1.57	.02	2.63
	S	1.75	1.33	1.83	1.52	df	1,48	1,48	1,48
	N	28	22	28	22	p	n.s.	n.s.	n.s.
Demonstrationen	M	4.03	3.45	4.47	3.04	F	.01	6.74	5.83
	S	1.69	1.45	1.29	1.47	df	1,47	1,47	1,47
	N	26	23	26	23	p	n.s.	*	*

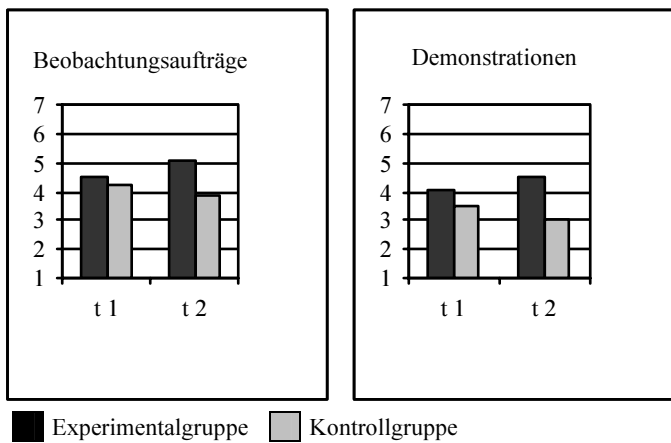
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, F: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

<sup>1</sup> Effekt wider erwarten.

Bei den drei verbleibenden reflexiven Elementen lässt sich mit den Daten der Praxislehrpersonen keine Wirkung der Weiterbildung nachweisen. Es zeigen sich keine signifikanten Interaktionseffekte oder im Falle der Handlungsalternativen ein unerwarteter signifikanter Interaktionseffekt (vgl. Tabelle 8). Die Praxislehrpersonen der Experimental- und der Kontrollgruppe teilten den Studierenden ihre Beobachtungen im Untersuchungspraktikum nur leicht häufiger mit als im Vorauspraktikum. Dass die Praxislehrpersonen die Studierenden nach verschiedenen Handlungsalternativen suchen liessen, nahm in der Experimentalgruppe vom Vorauspraktikum zum Untersuchungspraktikum gar ab, während es in der Kontrollgruppe zunahm. Interesse an den schriftlichen Reflexionen ihrer Studierenden zeigten die Praxislehrpersonen der

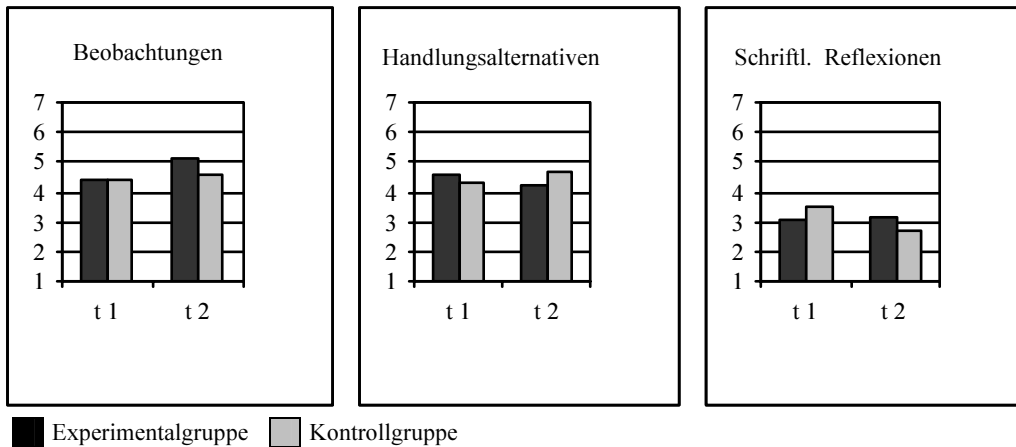
Experimentalgruppe im Voraus- und im Untersuchungspraktikum in vergleichbarem Masse. Das Interesse der Praxislehrpersonen der Kontrollgruppe ging etwas zurück (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 6: Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Praxislehrpersonen, signifikante Interaktionseffekte



7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Abbildung 7: Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente nach Einschätzung der Praxislehrpersonen, keine signifikanten Interaktionseffekte (bzw. Effekt wider erwarten)



7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Handlungsalternativen: signifikanter Interaktionseffekt zugunsten der Kontrollgruppe

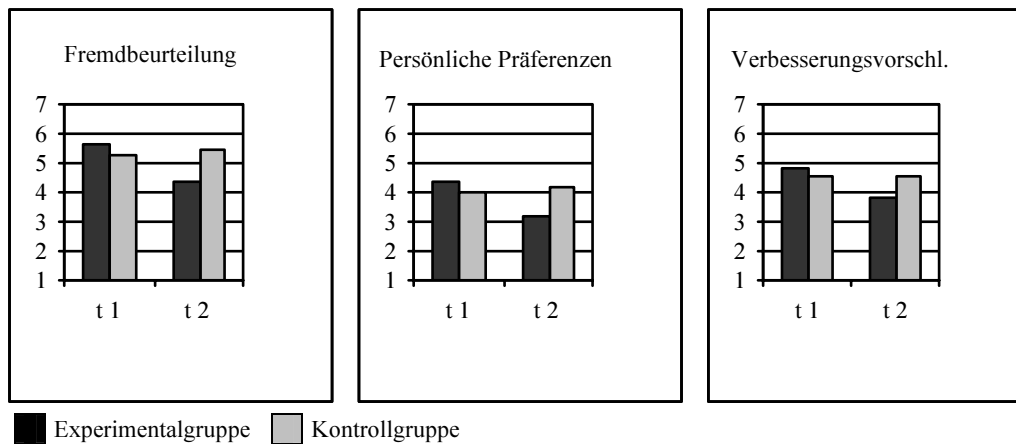
Für die herkömmlichen Elemente ergeben die Daten der Praxislehrpersonen signifikante Interaktionseffekte (vgl. Tabelle 9). Die Experimentalgruppe setzte alle drei herkömmlichen Elemente im Untersuchungspraktikum zurückhaltender ein als im Vorauspraktikum. In der Kontrollgruppe nahmen diese Elemente vom Vorauspraktikum zum Untersuchungspraktikum hingegen zu (vgl. Abbildung 8).

Tabelle 9: Häufigkeit des Einsatzes herkömmlicher Elemente nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)

Praxislehrpersonen		t 1		t 2			Zeit	Gruppe	Interaktion
		Ex	Ko	Ex	Ko				
Fremdbeurteilung	M	5.66	5.29	4.40	5.43	F	21.57	3.98	34.34
	S	.73	.68	.74	.79	df	1,50	1,50	1,50
	N	29	23	29	23	p	***	n.s.	***
Persönliche Präferenzen	M	4.33	4.00	3.14	4.22	F	15.30	3.93	32.05
	S	.97	.67	.82	.70	df	1,50	1,50	1,50
	N	29	23	29	23	p	***	n.s.	***
Verbesserungsvorschläge	M	4.86	4.55	3.79	4.59	F	10.41	1.50	12.33
	S	1.04	.83	.83	.85	df	1,48	1,48	1,48
	N	28	22	28	22	p	**	n.s.	***

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, F: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

Abbildung 8: Häufigkeit des Einsatzes herkömmlicher Elemente nach Einschätzung der Praxislehrpersonen, signifikante Interaktionseffekte



7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Während sich mit den Daten der Studierenden bei den herkömmlichen Elementen signifikante ( $p \leq .05$ ) bzw. sehr signifikante Interaktionseffekte ( $p \leq .01$ ) ergeben, führen die Varianzanalysen der Daten der Praxislehrpersonen zu höchst signifikanten Interaktionseffekten ( $p \leq .001$ ).

### 10.1.3 Vergleich der Sicht der Studierenden und der Praxislehrpersonen

Da die Studierenden und die Praxislehrpersonen bei der Nachhermessung den Einsatz der reflexiven und herkömmlichen Elemente im gleichen Untersuchungspraktikum einschätzten, lassen sich ihre Angaben vergleichen. Zwischen der Einschätzung eines Praxislehrers und der seiner Praktikantin wird ein Zusammenhang erwartet. Dieser wurde für die einzelnen Elemente mittels Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson errechnet (Bühl & Zöfel 2000, p. 279ff.). Es haben sich für alle reflexiven Elemente und für das herkömmliche Element «Fremdbeurteilung» signifikante Korrelationen ergeben (vgl. Tabelle 10 und 11).



Tabelle 10: Häufigkeit des Einsatzes reflexiver Elemente, Studierende und Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Tests und Korrelationen bei gepaarten Stichproben)

		Studierende	Praxislehrpersonen		T-Test		Korrelation
Beobachtungsaufträge	M	3.65	4.58	t	-6.74	r	.59
	S	1.50	1.22	df	81		
	N	82	82	p	***	p	***
Beobachtungen	M	4.76	4.90	t	-1.03	r	.44
	S	1.28	1.12	df	82		
	N	83	83	p	n.s.	p	***
Handlungsalternativen	M	4.21	4.46	t	-1.93	r	.23
	S	1.05	.85	df	81		
	N	82	82	p	n.s.	p	*
Schriftliche Reflexionen	M	2.53	2.86	t	-1.88	r	.49
	S	1.50	1.66	df	80		
	N	81	81	p	n.s.	p	***
Demonstrationen	M	2.66	3.76	t	-6.04	r	.44
	S	1.47	1.63	df	80		
	N	81	81	p	***	p	***

M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, t: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant), r: Korrelationskoeffizient.

Tabelle 11: Häufigkeit des Einsatzes herkömmlicher Elemente, Studierende und Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Tests und Korrelationen bei gepaarten Stichproben)

		Studierende	Praxislehrpersonen		T-Test		Korrelation
Fremdbeurteilung	M	5.03	4.83	t	1.45	r	.24
	S	1.08	.93	df	82		
	N	83	83	p	n.s.	p	*
Persönliche Präferenzen	M	3.94	3.59	t	2.05	r	.13
	S	1.32	.96	df	81		
	N	82	82	p	*	p	n.s.
Verbesserungsvorschläge	M	4.13	4.11	t	.13	r	.18
	S	1.13	.91	df	79		
	N	80	80	p	n.s.	p	n.s.

M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, t: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant), r: Korrelationskoeffizient.

Die Ergebnisse der T-Tests<sup>14</sup> zeigen zudem, dass der Einsatz der Elemente «Beobachtungsaufträge» und «Demonstrationen» von den Praxislehrpersonen signifikant höher und der Einsatz des Elementes «Persönliche Präferenzen» signifikant tiefer eingeschätzt wurde als von den Studierenden. Die Praxislehrpersonen der Experimental- und der Kontrollgruppe sehen somit ihr eigenes Vorgehen bezüglich dieser drei Elemente näher beim reflexiven Konzept, als es die Studierenden tun.

<sup>14</sup> T-Tests zum Vergleich von zwei abhängigen Stichproben (Bühl & Zöfel 2000, p. 279ff.).

#### 10.1.4 Diskussion der Ergebnisse zum Einsatz der reflexiven und herkömmlichen Elemente

Die dargestellten Ergebnisse bestätigen die Wirkung der Weiterbildung bei den reflexiven Elementen «Beobachtungsaufträge» und «Demonstrationen» und den herkömmlichen Elementen «Fremdbeurteilung», «Persönliche Präferenzen» und «Verbesserungsvorschläge». Bei den Elementen «Beobachtungen» und «Handlungsalternativen» liess sich die erhoffte Wirkung nicht bestätigen und beim Element «Schriftliche Reflexionen» nur mit den Daten der Studierenden. Erstaunlicherweise ergab die Varianzanalyse der Daten der Praxislehrpersonen beim Element «Handlungsalternativen» gar einen Interaktionseffekt, der den Erwartungen an die Weiterbildung widerspricht.

Wie lassen sich diese Ergebnisse erklären? Weshalb zeigen sich bei einigen reflexiven Elementen die erwarteten Unterschiede und bei anderen nicht? Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Weiterbildung nicht alle Elemente gleich gut vermittelte. Es ist auch denkbar, dass einige Elemente bei den Praktikumslehrpersonen beliebter waren oder sich einfacher durchführen liessen als andere. Was allerdings überrascht, ist, dass die Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe mit den Studierenden signifikant häufiger Beobachtungsaufträge vereinbarten als die der Kontrollgruppe, ihre Beobachtungen dann aber nicht signifikant häufiger mitteilten. Haben die Studierenden also Beobachtungsaufträge erteilt, deren Resultat sie nie erfahren haben? Das ist natürlich grundsätzlich möglich aber wenig plausibel und verlangt nach weiteren Erklärungen.

Die Ergebnisse folgen einem auffälligen Muster: Je weniger Berührungspunkte ein reflexives Element mit dem herkömmlichen Praktikum hat, desto stärker nimmt dessen Einsatz gemäss Fragebogendaten bei der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe zu. Dies könnte auf ein methodisches Problem hinweisen: Gut möglich, dass viele Personen der Kontrollgruppe herkömmliche Verfahren in den Items der reflexiven Elemente wiederzuerkennen glaubten.

Das reflexive Element «Beobachtungen» beispielsweise kommt – oberflächlich betrachtet – auch im herkömmlichen Praktikum vor. Während die Praxislehrerin im herkömmlichen Praktikum persönliche Eindrücke zum Unterricht notiert und diese dem Praktikanten im Anschluss mitteilt, protokolliert sie im reflexiven Praktikum auftragsbezogen und wertfrei, um dem Praktikanten die Wirkung seines Handelns vor Augen zu führen. Diese beiden Vorgehen haben auf den ersten Blick eine gewisse Ähnlichkeit, was dazu geführt haben könnte, dass die Kontrollgruppe den Items der Skala «Beobachtungen» in etwa gleichem Masse zustimmte wie die Experimentalgruppe.<sup>15</sup> Der fehlende Interaktionseffekt wäre dann nicht durch den tatsächlichen Einsatz von Beobachtungen im Praktikum zu erklären, sondern durch die Grenzen des eingesetzten Messinstrumentes.

---

<sup>15</sup> Personen der Kontrollgruppe hätten also das Mitteilen von persönlichen Eindrücken als ausreichend empfunden, um Items wie dem folgenden zuzustimmen: «Meine Praxislehrerin schrieb Geschehnisse, die sie während meines Unterrichts beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäussert hatten ...)» bzw. «Ich schrieb Geschehnisse, die ich während des Unterrichts meiner Praktikantin beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was die Praktikantin genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäussert hatten ...)».

Der unerwartete Interaktionseffekt bei der Skala «Handlungsalternativen» lässt sich auf ein ähnliches Problem zurückführen. In diesem Fall auf eine ungünstige Wortwahl im Fragebogen. Die Formulierung «die Praktikantin auffordern, nach verschiedenen Wegen zur Verbesserung des Unterrichts zu suchen» scheint im Nachhinein zu direktiv, als dass sie sich eignen würde, die Haltung des Praxislehrers im reflexiven Praktikum zu beschreiben. Dieser sollte im Nachgespräch zurückhaltend sein und der Praktikantin dadurch ermöglichen, ihre eigenen Handlungsideen zu entwickeln. Dagegen scheinen die Personen der Kontrollgruppe ihr Vorgehen in dieser Formulierung wiederzuerkennen: Bevor der Praxislehrer im herkömmlichen Praktikum seine Verbesserungsvorschläge mitteilt, fordert er die Praktikantin auf, ihren Unterricht zu beurteilen, was dazu führen kann, dass die Praktikantin selber sagt, was sie ein nächstes Mal anders machen würde.

Es besteht im Nachhinein keine Möglichkeit, diese Erklärungen zu überprüfen. Doch selbst wenn sie nicht zutreffen sollten, bleiben immer noch fünf Elemente (zwei der fünf reflexiven und alle drei herkömmlichen), deren Einsatz sich durch die Weiterbildung in die erwartete Richtung veränderte.

Die Frage ist natürlich nicht nur, ob die Veränderungen signifikant waren, sondern auch, wie stark der Einsatz der reflexiven Elemente anstieg und der der herkömmlichen zurückging. Was hat die Weiterbildung in absoluten Werten gebracht?

Erreichte Werte bei den reflexiven Elementen: Die Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe vereinbarten im Untersuchungspraktikum nach eigener Einschätzung «oft» Beobachtungsaufträge und nach Einschätzung der Studierenden «manchmal». Unterrichtsdemonstrationen setzten sie nach eigener Einschätzung «manchmal» ein und nach Einschätzung der Studierenden «selten». Die Werte liegen auf der siebenstufigen Skala jeweils um eine Stufe höher als die entsprechenden Werte der Kontrollgruppe, doch ist dieser Unterschied gross genug? Bei der Interpretation dieser Werte muss berücksichtigt werden, dass die zeitlichen Rahmenbedingungen im Praktikum den Einsatz der reflexiven Elemente begrenzen. Realistischerweise können Praktikantin und Praxislehrer pro Praktikumstag ein Problem vertieft bearbeiten. Wird dazu ein Beobachtungsauftrag vereinbart und ein datengestütztes Nachgespräch geführt, das das selbstverantwortliche Reflektieren fördert, entspricht das Vorgehen dem Konzept des reflexiven Praktikums, auch wenn die weiteren drei bis sechs Lektionen desselben Tages unbesprochen bleiben. Unterrichtsdemonstrationen können pro Praktikumswoche etwa zwei durchgeführt werden: Will ein Praxislehrer seine Demonstrationen auf den Entwicklungsstand der Praktikantin abstimmen, muss er ihren Unterricht vorgängig beobachten. Und nach der Demonstration braucht die Praktikantin Zeit, um neu Entdecktes selber auszuprobieren. Zeitliche Grenzen im Praktikumsalltag sind womöglich auch die Erklärung dafür, dass das Element «Schriftliche Reflexionen» bei der Experimentalgruppe nicht häufiger zum Einsatz kam (ein signifikanter Interaktionseffekt ergab sich bei diesem Element nur mit den Daten der Studierenden).

Erreichte Werte bei den herkömmlichen Elementen: Der Einsatz der herkömmlichen Elemente im reflexiven Praktikum liegt nach Einschätzungen der Praxislehrpersonen und der Studie-

renden in den Bereichen «selten» bis «manchmal». Die entsprechenden Werte der Kontrollgruppe liegen in etwa eine Stufe höher. Die Experimentalgruppe verhielt sich also im Gespräch wie vorgesehen zurückhaltender, wobei sich auch hier die Frage stellt, ob der Unterschied genügend gross ist. Ein Grund für die relativ geringe Differenz könnte sein, dass das Konzept des reflexiven Praktikums für die Praxislehrpersonen neu war und sie die herkömmlichen Elemente eher schrittweise abbauten, als dass ihnen eine direkte Umstellung von «herkömmlich» auf «reflexiv» gelang. Insbesondere die Gespräche zwischen den Lektionen oder in der Pause, die zu kurz sind, als dass sie sich im Sinne eines reflexiven Praktikums führen liessen, könnten zu herkömmlichen Rückmeldungen verleitet haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die erreichte Veränderung angesichts der Rahmenbedingungen im Praktikum und der Neuartigkeit der Aufgabe als Erfolg angesehen werden kann.

Im Weiteren stellt sich die Frage, weshalb sich die Wahrnehmungen der Praxislehrpersonen und die der Studierenden zum Teil deutlich unterscheiden. Weshalb schätzten die Praxislehrpersonen beispielsweise den Einsatz der reflexiven Elemente «Beobachtungsaufträge» und «Demonstrationen» im Untersuchungspraktikum systematisch höher ein als die Studierenden? Bei den Fragen zum Einsatz der reflexiven und herkömmlichen Elemente gilt es zu berücksichtigen, dass die Praxislehrpersonen eine Selbsteinschätzung, die Studierenden hingegen eine Fremdeinschätzung vornehmen. Die Praxislehrpersonen dürften daher eher geneigt sein, gemäss den Erwartungen, die an das Verhalten einer Praxislehrperson gestellt werden, zu antworten, sich selber also positiver einzuschätzen, als sie von den Studierenden eingeschätzt werden (vgl. Huber 1987, p. 169). Bei den Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe kommt hinzu, dass sie die durch die Weiterbildung initiierten Veränderungen am eigenen Verhalten womöglich stärker wahrnehmen als die Studierenden, die das Verhalten ihres Gegenübers einschätzen.

## 10.2 Umsetzung des reflexiven Praktikums

Im Kapitel 10.1 wurden die Experimentalbedingungen aufgrund allgemein formulierter Items überprüft, die sich zur Befragung der Experimental- und der Kontrollgruppe eigneten. In diesem Kapitel werden nun ergänzend dazu Daten aus Sicht der Experimentalgruppe dargestellt: Die Studierenden und Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe gaben im Fragebogen und im Interview auch direkt Auskunft darüber, inwieweit es ihnen gelungen ist, ein reflexives Praktikum zu realisieren.

Im Fragebogen schätzten sie ein, wie sehr sie sich selber bemüht hatten, das Konzept einzuhalten (Skala «Eigene Umsetzung»), und wie sehr sich ihr Gegenüber bemüht hatte (Skalen «Umsetzung Praxislehrperson» bzw. «Umsetzung Praktikantin/Praktikant»). Den Items konnten sie auf einer vierstufigen Ratingskala<sup>16</sup> mehr oder weniger zustimmen. Die Skalen zur Umsetzung enthielten Items mit allgemeinen Aussagen zur Bereitschaft, das Konzept umzu-

---

<sup>16</sup> Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

setzen, und Items mit spezifischen Aussagen zu den Elementen des reflexiven Praktikums. So mussten die Studierenden beispielsweise zu folgenden beiden Items Stellung nehmen: «Ich bemühte mich im Praktikum, nach dem reflexiven Ansatz zu arbeiten», «Meine Praxislehrerin setzte Unterrichtsdemonstrationen mehrmals gezielt ein» (weitere Items siehe Anh. Tabellen 75, p. 282, und 77, p. 284).

Im Interview berichteten die Personen der Experimentalgruppe darüber, inwieweit das Untersuchungspraktikum dem vorgesehenen Konzept entsprach und in welchen Punkten sie vom Konzept abwichen. Die Forschungsassistenten analysierten ihre Antworten nach festgelegten Kriterien und führten sie mittels eines Punktesystems in eine Ratingskala mit den Werten «reflexiv», «eher reflexiv», «teils-teils», «eher nicht reflexiv» und «nicht reflexiv» über. Dabei berücksichtigten sie globale Aussagen zur Umsetzung und spezifische Aussagen zu den reflexiven Elementen (vgl. Kapitel 9.2.4.1, p. 69).

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung (10.2.1) und die aus den Interviews vorgestellt (10.2.2), wobei jeweils auch die Übereinstimmung der Einschätzungen der Studierenden und der Praxislehrpersonen überprüft wird.

### 10.2.1 Selbst- und Fremdeinschätzungen im Fragebogen

Tabelle 12 zeigt wie die Studierenden der Experimentalgruppe ihre eigene Bereitschaft, das Konzept des reflexiven Praktikums umzusetzen, einschätzten (Selbsteinschätzung) und wie die Praxislehrpersonen die Bereitschaft der Studierenden einschätzten (Fremdeinschätzung).

Tabelle 12: Reflexives Praktikum, Umsetzung Studierende (Experimentalgruppe), Selbst- und Fremdeinschätzung im Fragebogen zum Messzeitpunkt 2

Umsetzung Studierende, N = 43		Selbsteinschätzung M = 3.01, S = .47		Fremdeinschätzung M = 3.13, S = .51	
	Skalenmittelwerte	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
1: nicht bemüht	von 1.00 bis 1.24				
1.5	von 1.25 bis 1.74				
2: eher nicht bemüht	von 1.75 bis 2.24	3	7%	3	7%
2.5	von 2.25 bis 2.74	10	23%	8	19%
3: eher bemüht	von 2.75 bis 3.24	19	44%	14	32.5%
3.5	von 3.25 bis 3.74	7	17%	14	32.5%
4: bemüht	von 3.75 bis 4.00	4	9%	4	9%

N: Anzahl Studierende, M: Mittelwert, S: Standardabweichung.

Die Überprüfung der Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung hat keine signifikante Korrelation ergeben (vgl. Tabelle 13). Studierende und Praxislehrpersonen scheinen ihr Urteil über die Umsetzungsbereitschaft der Studierenden nicht zu teilen.

Tabelle 13: Reflexives Praktikum, Umsetzung Studierende (Experimentalgruppe), Selbst- und Fremdeinschätzung im Fragebogen zum Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Test und Korrelation bei gepaarten Stichproben)

		Selbsteinschätzung	Fremdeinschätzung		T-Test		Korrelation
Umsetzung Studierende	M	3.01	3.13	t	-1.28	r	.26
	S	.47	.51	df	42		
	N	43	43	p	n.s.	p	n.s.

M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, t: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant), r: Korrelationskoeffizient.

In der Tabelle 14 ist ersichtlich, wie die Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe ihre eigene Bereitschaft, das Konzept einzuhalten, einschätzten (Selbsteinschätzung) und wie die Studierenden<sup>17</sup> die Bereitschaft ihrer Praxislehrpersonen einschätzten (Fremdeinschätzung).

Tabelle 14: Reflexives Praktikum, Umsetzung Praxislehrpersonen (Experimentalgruppe), Selbst- und Fremdeinschätzung im Fragebogen zum Messzeitpunkt 2

Umsetzung Praxislehrpersonen, N = 32		Selbsteinschätzung M = 3.32, S = .39		Fremdeinschätzung M = 2.84, S = .50	
	Skalenmittelwerte	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
1: nicht bemüht	von 1.00 bis 1.24				
1.5	von 1.25 bis 1.74			2	6%
2: eher nicht bemüht	von 1.75 bis 2.24			1	3%
2.5	von 2.25 bis 2.74	3	9%	8	25%
3: eher bemüht	von 2.75 bis 3.24	11	34.5%	14	44%
3.5	von 3.25 bis 3.74	11	34.5%	7	22%
4: bemüht	von 3.75 bis 4.00	7	22%		

N: Anzahl Praxislehrpersonen, M: Mittelwert, S: Standardabweichung.

Bei der Umsetzungsbereitschaft der Praxislehrpersonen zeigt sich zwischen der Selbst- und der Fremdwahrnehmung eine gewisse Übereinstimmung (vgl. Tabelle 15): Die Korrelation zwischen der Einschätzung der Praxislehrpersonen und der Einschätzung der Studierenden ist signifikant. Wobei die Studierenden die Umsetzungsbereitschaft ihrer Praxislehrpersonen kritischer beurteilten als diese ihre eigene. Der T-Test bei gepaarten Stichproben hat zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung einen signifikanten Mittelwertsunterschied ergeben.

Tabelle 15: Reflexives Praktikum, Umsetzung Praxislehrpersonen (Experimentalgruppe), Selbst- und Fremdeinschätzung im Fragebogen zum Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Test und Korrelation bei gepaarten Stichproben)

		Selbsteinschätzung	Fremdeinschätzung		T-Test		Korrelation
Umsetzung Praxislehrpersonen	M	3.32	2.84	t	5.36	r	.37
	S	.39	.50	df	31		
	N	32	32	p	***	p	*

M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, t: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant), r: Korrelationskoeffizient.

<sup>17</sup> Beurteilten zwei Studierende dieselbe Praxislehrperson, wurde das Mittel ihrer Einschätzungen errechnet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass 70% der Studierenden und 90% der Praxislehrpersonen sich gemäss Selbsteinschätzung im Fragebogen «bemühten» oder «eher bemühten», das Konzept des reflexiven Praktikums umzusetzen.

### 10.2.2 Globaleinschätzung aufgrund der Interviewdaten

Tabelle 16 enthält die Ergebnisse der skalierenden Strukturierung der Interviewdaten zur Umsetzung des reflexiven Praktikums. Der Vergleich der von zwei Personen kodierten Interviews ergab für die Daten der Studierenden eine zufallsbereinigte Interraterreliabilität von  $\alpha = .64$ , was unter dem geforderten Wert<sup>18</sup> von  $\alpha = .70$  liegt: Als nicht klar voneinander abgrenzbar erwiesen sich die Kategorien «eher reflexiv» und «reflexiv», sodass diese beiden Kategorien bei der Interpretation der Ergebnisse zusammengefasst werden müssen. Der Vergleich der Kodierungen der Daten der Praxislehrpersonen ergab hingegen einen befriedigenden Wert von  $\alpha = .89$ . Damit die Aussagen der Studierenden mit denen der Praxislehrpersonen verglichen werden können, wurden die Einschätzungen der Aussagen der Praxislehrpersonen, die zwei Studierende betreuten, doppelt einbezogen.<sup>19</sup>

Tabelle 16: Reflexives Praktikum, Umsetzung nach Aussagen der Studierenden und Praxislehrpersonen (Experimentalgruppe) im Interview

Umsetzung reflexives Praktikum N = 43	Studierende		Praxislehrpersonen	
	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
1: nicht reflexiv				
2: eher nicht reflexiv	1	2%		
3: teils-teils	8	19%	10	23%
4: eher reflexiv	19	44%	18	42%
5: reflexiv	15	35%	15	35%

N: Anzahl Fälle

Zwischen den Angaben der Studierenden und denen der Praxislehrpersonen besteht ein signifikanter Zusammenhang. Im Interview scheinen die Studierenden und ihre Praxislehrpersonen die Umsetzung des reflexiven Praktikums ähnlich zu beschreiben (vgl. Tabelle 17). Rund 80% der Studierenden und der Praxislehrpersonen bezeichnen ihr Praktikum als «eher reflexiv» bis «reflexiv».

<sup>18</sup> Interraterreliabilitätskoeffizienten von .70 gelten im Allgemeinen als akzeptabel oder gar als gut (Krause, Müller-Benedict & Wiesmann 2000, Absatz 56).

<sup>19</sup> In vier Fällen erlebten Praxislehrpersonen, die zwei Studierende betreuten, die Umsetzung des reflexiven Praktikums mit den beiden so unterschiedlich, dass sich zwei verschiedene Werte ergaben.

Tabelle 17: Reflexives Praktikum, Umsetzung nach Aussagen der Studierenden und Praxislehrpersonen (Experimentalgruppe) im Interview (Wilcoxon-Test, Spearman's rho<sup>20</sup>)

Umsetzung reflexives Praktikum, N = 43		Test Statistik		Korrelation
Umsetzung nach Aussagen der Studierenden und der Praxislehrpersonen	Z	.000	R	.55
	p	n.s.	p	***

N: Anzahl Paare, Z: Prüfwert, R: Korrelationskoeffizient, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

### 10.3 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die in den Kapiteln 10.1 und 10.2 dargestellten Ergebnisse müssen nun die Frage beantworten, ob das Praktikum der Experimentalgruppe als reflexiv gilt und sich systematisch vom herkömmlichen Praktikum unterscheidet, die Experimentalbedingungen also eingehalten wurden.

Die schriftliche und die mündliche Befragung der Experimentalgruppe zur Umsetzung des reflexiven Praktikums (10.2) ergeben eine positive Antwort: Rund drei Viertel der Personen realisierten ein «eher reflexives» bis «reflexives» Praktikum, der restliche Viertel setzte das Konzept zumindest teilweise um. Allerdings geht aus diesen Daten nicht hervor, ob die Bedingungen im reflexiven Praktikum von jenen im herkömmlichen Praktikum verschieden waren. Diesen Vergleich ermöglichen die Ergebnisse zum Einsatz der reflexiven und herkömmlichen Elemente (10.1): Die Experimentalbedingungen wurden mehrheitlich eingehalten. Die Weiterbildung führte bei fünf der insgesamt acht Elemente zu signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen.

Es wurde auch in Betracht gezogen, Personen aus der Experimentalgruppe auszuschliessen, die das Konzept des reflexiven Praktikums ungenügend umsetzten. Eine klare Grenze «reflexiv - nicht reflexiv» liess sich jedoch nicht ziehen: Unter den 43 Paaren der Experimentalgruppe fand sich kein Fall, bei dem Praktikantin und Praxislehrer in den verschiedenen Befragungsteilen durchgehend tiefe Werte erreichten. Von einem Ausschluss wurde daher abgesehen. Die Bedingungen in der Experimentalgruppe entsprechen somit nicht durchwegs dem Idealfall «reflexives Praktikum». Dafür widerspiegeln sie die reale Situation im Feld: Studierende und Praxislehrpersonen lernten in der Weiterbildung ein neues Konzept kennen, dessen Elemente sie je nach individuellem Vermögen und Zusammenspiel mit dem Gegenüber mehr oder weniger einsetzten.

Im Übrigen kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass das herkömmliche Praktikum in Reinform praktiziert wurde: Es muss damit gerechnet werden, dass einzelnen Praxislehrpersonen der Kontrollgruppe gewisse Elemente des reflexiven Praktikums bekannt sind und sie diese im Untersuchungspraktikum einsetzten.

<sup>20</sup> Da es sich um ordinalskalierte Daten handelt, wurde der Wilcoxon-Test (Test zum nichtparametrischen Vergleich zweier abhängiger Stichproben) durchgeführt und eine Rangkorrelation nach Spearman berechnet (Bühl & Zöfel 2000, p. 297 und p. 322).



Dennoch lässt sich sagen, dass die Weiterbildung zu systematischen Unterschieden zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe führte. Die Frage, wie bedeutsam diese sind, ist im Moment offen. Weder liegen Vergleichswerte aus anderen Untersuchungen vor, noch lässt sie sich durch theoretische Überlegungen beantworten. Es wird interessant sein, zu sehen, ob die Bedingungen im reflexiven Praktikum ausreichend genug waren, um sich auf die Entwicklung der Studierenden im Praktikum auszuwirken. Die Ergebnisse der folgenden Kapitel werden schliesslich Rückschlüsse auf die Bedeutsamkeit ermöglichen.

## 11 Reflexion und Entwicklung des Handelns im Praktikum

Hauptziel des reflexiven Praktikums ist, dass Studierende Probleme in ihrem Unterricht erkennen, nach Handlungsalternativen suchen, diese erproben und deren Wirkung beobachten, d. h. ihr Handeln auf experimentellem Weg entwickeln (vgl. Teil A, Kapitel 3.2, p. 29). Wie dies im reflexiven Praktikum im Vergleich zum herkömmlichen gelungen ist, ist Thema dieses Kapitels. Es werden Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen und Ergebnisse aus den Interviews vorgestellt und diskutiert. Das Kapitel 11.1 thematisiert das Reflektieren nach dem Unterricht und dessen Bedeutung für das weitere Handeln im Praktikum («reflection-on-action»). Im Kapitel 11.2 geht es um das Reflektieren während des Handelns, das zu spontanen Handlungsentscheidungen führen kann («reflection-in-action»).

### 11.1 Reflexion und Entwicklung des Handelns («reflection-on-action»)

#### 11.1.1 Wirkung nach Einschätzung der Studierenden im Fragebogen

Im Fragebogen wurde «reflection-on-action» durch zwei Skalen erfasst: Die Studierenden schätzten ein, in welchem Ausmass sie im Vorauspraktikum und im Untersuchungspraktikum ihr eigenes Handeln reflektierten (Skala «Reflexion des Handelns») und inwieweit sie neue Handlungsweisen erprobten (Skala «Erproben neuer Handlungsweisen»). Dabei gaben sie auf einer vierstufigen Ratingskala<sup>21</sup> an, wie gut beispielsweise folgende Items auf sie zutrafen: «Nach dem Unterricht stellte ich mir jeweils Situationen daraus noch einmal vor, um zu überlegen, wie ich als Lehrperson besser hätte handeln können» oder «Um mit den Schülern und Schülerinnen ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen, probierte ich verschiedene Methoden aus» (weitere Items siehe Anh. Tab. 49, p. 259). Es wird erwartet, dass das reflexive Praktikum sowohl die Reflexion des Handelns wie auch das Erproben neuer Handlungsweisen fördert.

Wie Tabelle 18 zeigt, konnte diese Wirkung mit den Studierendendaten der Fragebogenerhebung nicht nachgewiesen werden.

---

<sup>21</sup> Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

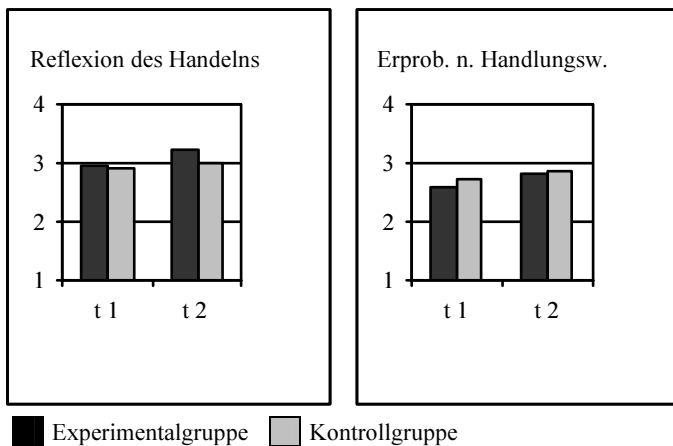
Tabelle 18: Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns» nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)

Studierende		t 1		t 2			Zeit	Gruppe	Interaktion
		Ex	Ko	Ex	Ko				
Reflexion des eigenen Handelns	M	2.95	2.89	3.21	2.98	F	13.12	3.00	3.39
	S	.56	.37	.35	.34	df	1,76	1,76	1,76
	N	43	35	43	35	p	***	n.s.	n.s.
Erproben neuer Handlungsweisen	M	2.57	2.74	2.84	2.85	F	7.84	.78	1.40
	S	.66	.47	.39	.50	df	1,76	1,76	1,76
	N	43	35	43	35	p	**	n.s.	n.s.

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, F: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

Die Mittelwerte beider Skalen erhöhten sich zwar bei den Studierenden der Experimentalgruppe von der Vorher- zur Nachhermessung leicht stärker als bei der Kontrollgruppe. Der Unterschied des Zuwachses ist aber zu wenig deutlich, als dass er sich durch das reflexive Praktikum erklären liesse (vgl. Abbildung 9). Bei den beiden Skalen ergeben sich lediglich signifikante Messzeitpunkteffekte.

Abbildung 9: Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns» nach Einschätzung der Studierenden



4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

### 11.1.2 Wirkung nach Einschätzung der Praxislehrpersonen im Fragebogen

Da die Praxislehrpersonen im Vorauspraktikum andere Studierende begleiteten, konnten sie die Wirkung des Praktikums für die an der Untersuchung beteiligten Studierenden nur bei der Nachhermessung einschätzen. Mittelwertsunterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe wurden daher bei den Daten der Praxislehrpersonen mit T-Tests<sup>22</sup> geprüft.

<sup>22</sup> T-Tests bei unabhängigen Stichproben (Bühl & Zöfel 2000, p. 276ff.).

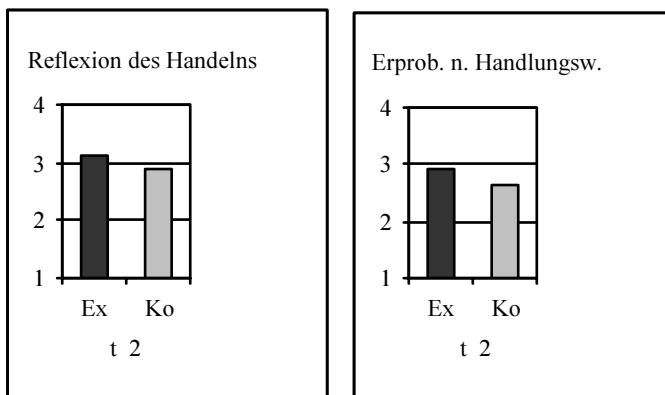
Nach Einschätzung der Praxislehrpersonen hat das reflexive Praktikum die «Reflexion des Handelns» und das «Erproben neuer Handlungsweisen» bei den Studierenden signifikant stärker gefördert als das herkömmliche Praktikum (vgl. Tabelle 19 und Abbildung 10).

Tabelle 19: Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Tests)

Praxislehrpersonen		t 2		T-Test	
		Ex	Ko		
Reflexion des eigenen Handelns	M	3.12	2.90	t	2.71
	S	.38	.37	df	78
	N	43	37	p	**
Erproben neuer Handlungsweisen	M	2.91	2.63	t	.285
	S	.43	.42	df	78
	N	43	37	p	**

t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, t: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz, 1-seitig (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

Abbildung 10: Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen



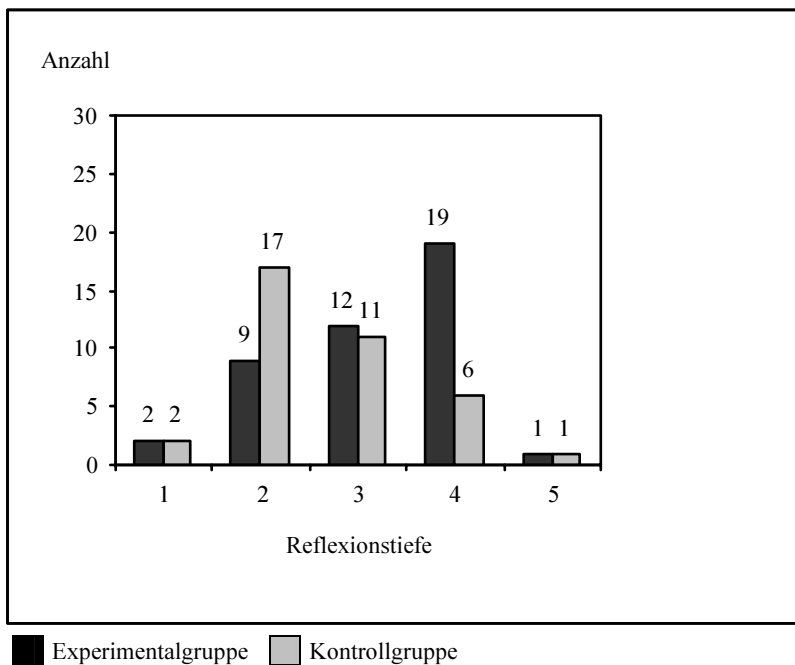
4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu  
t 2: Messzeitpunkt 2

### 11.1.3 Wirkung gemäss den Interviewaussagen der Studierenden

Während die Items des Fragebogens sehr allgemein nach der Reflexion des Handelns und dem Erproben neuer Handlungsweisen im Praktikum fragten, berichteten die Studierenden im Interview anhand eines Beispiels über ihre Fortschritte im Praktikum. Ihre Aussagen wurden nach festgelegten Kriterien zu Erzähleinheiten zusammengefasst, analysiert und den fünf Ausprägungen der Skala «Reflexionstiefe» zugeordnet (vgl. Kapitel 9.2.1.1, p. 61). Standen pro Person mehrere Analyseeinheiten zur Auswahl, wurde die mit dem höchsten Skalenwert in die weitere Auswertung einbezogen. Bei den 30% der von zwei Forschungsassistenten kodierten Entwicklungsberichte ergab sich eine zufallsbereinigte Interraterreliabilität von  $\alpha = .79$ . Da im reflexiven Praktikum die Entwicklung des eigenen Handelns auf experimentellem Weg von zentraler Bedeutung ist, wird erwartet, dass die Studierenden der Experimentalgruppe höhere Werte erreichen als die der Kontrollgruppe.

Die folgende Häufigkeitsverteilung zeigt die Reflexionstiefen, die die Studierenden der Experimentalgruppe und die Studierenden der Kontrollgruppe gemäss ihren Aussagen im Interview erreichten.

Abbildung 11: Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Interview Studierende



5: höchster Wert, 1: niedrigster Wert  
 Experimentalgruppe: N = 43, Kontrollgruppe: N = 37

Der Vergleich der Reflexionstiefen der Experimental- und der Kontrollgruppe mit dem U-Test nach Mann und Whitney<sup>23</sup> zeigt, dass die Studierenden der Experimentalgruppe signifikant höhere Werte erreichten als die der Kontrollgruppe (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20: Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Interview Studierende (U-Test nach Mann und Whitney)

Studierende		t 2		p	Test Statistik
		Ex	Ko		
Reflexionstiefe	Mittlerer Rang	46.51	33.51	Z	-2.61
	N	43	37	p	**

t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, N: Anzahl Fälle, Z: Prüfwert, p: Signifikanz, 1-seitig (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

#### 11.1.4 Wirkung gemäss den Interviewaussagen der Praxislehrpersonen

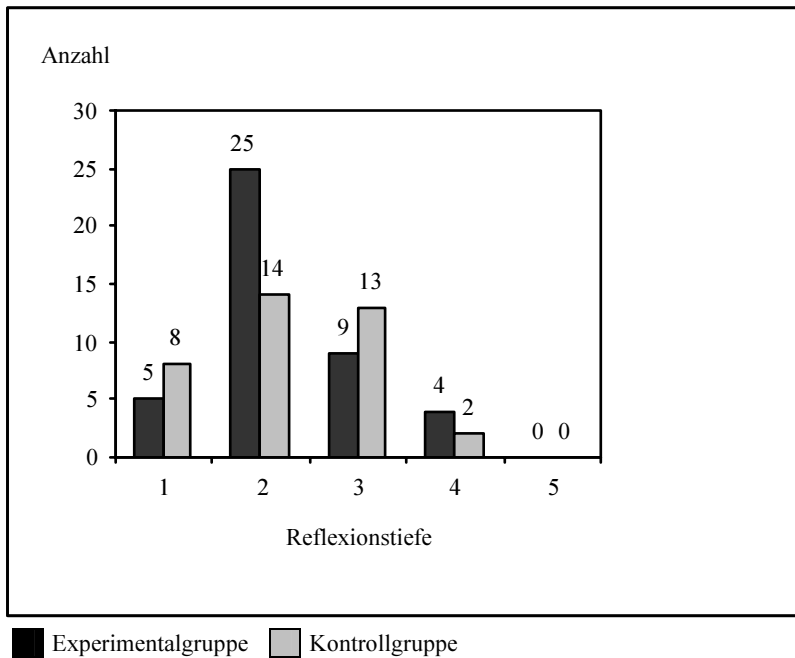
Begleiten Praxislehrpersonen Studierende beim Lernen im Praktikum, können auch sie deren Entwicklung beschreiben. Basierend auf dieser Annahme, wurden auch die Praxislehrpersonen im Interview aufgefordert, die Lernfortschritte der Studierenden anhand eines ausgewählten Beispiels zu schildern. Die Aussagen der Praxislehrpersonen wurden nach den gleichen

<sup>23</sup> Test zum nichtparametrischen Vergleich zweier unabhängiger Stichproben (Bühl & Zöfel 2000, p. 292ff.).

Kriterien wie die der Studierenden analysiert und kodiert. Dabei wurde eine zufallsbereinigte Interraterreliabilität von  $\alpha = .85$  erreicht. Es wird erwartet, dass die Entwicklungsberichte der Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe höhere Werte erreichen als die der Kontrollgruppe.

Wie die folgende Häufigkeitsverteilung zeigt, entsprechen die Ergebnisse nicht den Erwartungen.

Abbildung 12: Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Interview Praxislehrpersonen



5: höchster Wert, 1: niedrigster Wert  
 Experimentalgruppe: N = 43, Kontrollgruppe: N = 37

Der Vergleich der Reflexionstiefen der Experimental- und der Kontrollgruppe mit dem U-Test nach Mann und Whitney ergibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Interview Praxislehrpersonen (U-Test nach Mann und Whitney)

Praxislehrpersonen		t 2		Test Statistik
		Ex	Ko	
Reflexionstiefe	Mittlerer Rang	40.35	40.68	Z
	N	43	37	p

t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, N: Anzahl Fälle, Z: Prüfwert, p: Signifikanz, 1-seitig (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

### 11.1.5 Diskussion der Ergebnisse zur Reflexion und Entwicklung des Handelns

Während die Interviewberichte der Studierenden (11.1.3) und die Fragebogendaten der Praxislehrpersonen (11.1.2) die erwartete Wirkung des reflexiven Praktikums bestätigen, lässt sie sich mit den Interviewberichten der Praxislehrpersonen (11.1.4) und den Fragebogendaten der Studierenden (11.1.1) nicht nachweisen. Was bedeuten diese auf den ersten Blick ambivalenten Ergebnisse? Lassen sie überhaupt Schlüsse auf die Wirksamkeit des reflexiven Praktikums zu? Gibt es Gründe für die Annahme, dass gewisse Teile der Befragung zu zuverlässigeren Daten führten als andere? Welche Störeffekte könnten die Ergebnisse einzelner Teile beeinflusst haben?

Da sich alle Daten auf ein- und dasselbe Praktikum beziehen, ist es wahrscheinlich, dass die unterschiedlichen Ergebnisse durch die Eigenheiten der einzelnen Befragungsteile zustande kamen. Die Frage ist also: Worin unterscheiden sich die vier durchgeführten Teilerhebungen? Zwei Punkte springen sofort ins Auge: Die Daten wurden mit zwei unterschiedlichen Methoden erhoben, Fragebogen und Interview. Und sie basieren auf zwei unterschiedlichen Perspektiven, der Selbstwahrnehmung der Studierenden und der Fremdwahrnehmung der Praxislehrpersonen. Diese Unterschiede müssen beim Interpretieren der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Im Interview berichteten die Studierenden anhand eines konkreten Beispiels, mit welchen Problemen sie sich im Untersuchungspraktikum auseinander gesetzt und wie sie ihr Handeln in der Folge entwickelt hatten. Der Vergleich dieser Aussagen führte zu einem signifikanten Unterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 11, p. 93). Welche Fehlerquellen könnten dieses Ergebnis beeinflusst haben? Möglicherweise waren nicht alle Studierenden gleich bereit oder gleich fähig, ihre Lernfortschritte zu schildern. Allerdings dürfte sich das in den beiden Gruppen gleichmässig ausgewirkt haben. Es könnte auch sein, dass die Interviewfragen sozial erwünschte Antworten provozierten. Auch diese Gefahr scheint klein, da die Studierenden aus dem Stehgreif ganze Geschichten hätten erfinden müssen. Ein weiteres Problem könnte sein, dass die Forschungsassistenten um die Gruppenzugehörigkeit der einzelnen Personen wussten, was die Skalierung zugunsten der Experimentalgruppe hätte beeinflussen können. Dies hätte sich jedoch gleichermassen auf das Kodieren der Aussagen der Praxislehrpersonen auswirken müssen (was es nicht tat). Aufgrund dieser Überlegungen kann davon ausgegangen werden, dass die Interviewaussagen der Studierenden bzw. die damit erreichten Reflexionstiefen die Wirkung des reflexiven Praktikums im Bereich Reflexion und Entwicklung des Handelns zuverlässig abbilden.

Der Vergleich der Interviewberichte der Praxislehrpersonen ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 12, p. 94). Sowohl die Praxislehrpersonen der Kontrollgruppe wie auch die der Experimentalgruppe berichten über die Entwicklung der Studierenden wenig konkret. Weshalb zeichnet sich bei den Praxislehrpersonen nicht ab, was in den Interviews der Studierenden klar zum Ausdruck kommt? Zwischen den Interviewdaten der Studierenden und denen der Praxislehrpersonen besteht ein bedeutender Unterschied: Während die Studierenden im Interview über sich selbst

berichteten, beschrieben die Praxislehrpersonen die Entwicklung einer anderen Person, nämlich die ihrer Praktikantin bzw. ihres Praktikanten. Reflexion und Entwicklung des Handelns ist für eine Drittperson nur bedingt zugänglich: Wie eine Praxislehrerin im Interview antwortete, ist abhängig davon, wie aufmerksam sie ihren Praktikanten begleitete und wie mitteilungsfreudig dieser war. Hinzu kommt, dass sich die Praxislehrpersonen zum Zeitpunkt des Interviews an die konkreten Ereignisse im Praktikum womöglich weniger genau erinnerten als die Studierenden. Von den Problemen, mit denen sich die Studierenden auseinander setzten, waren die Praxislehrpersonen ja nicht direkt betroffen. Ihre Berichte könnten auch aus diesem Grund weniger differenziert ausgefallen sein. Es gibt also gute Gründe anzunehmen, dass die Daten der Praxislehrpersonen die tatsächliche Entwicklung der Studierenden nur unzulänglich wiedergeben. Das ist nicht ein Mangel der Methode, sondern ein interessantes Ergebnis für sich. Wie sich noch an anderen Stellen dieser Untersuchung zeigt, interessierten sich die Praxislehrpersonen im reflexiven Praktikum noch zu wenig dafür, was ihre Studierenden beschäftigt: Von der Möglichkeit, die schriftlichen Reflexionen ihrer Studierenden zu lesen, haben sie nur «selten» Gebrauch gemacht (vgl. Abbildung 7, p. 79). Auch über das didaktische und pädagogische Vorwissen der Studierenden konnten sie im Interview nur vage Auskunft geben (vgl. Kapitel 12.1.4, p. 107). Diesem Problem muss bei der Weiterentwicklung der neuen Praktikumsform und bei der Weiterbildung von Praxislehrpersonen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die Fragebogendaten der Studierenden zeigen den erwarteten Trend, die Unterschiede zwischen den Gruppen sind jedoch zu wenig deutlich, als dass sie als überzufällig bezeichnet werden könnten (vgl. Abbildung 9, p. 91). Weshalb bildet sich in den Fragebogendaten der Studierenden lediglich ansatzweise ab, was sich mit ihren Interviewaussagen nachweisen lässt? Sind die Items des Fragebogens zu wenig spezifisch, um Reflexion und Entwicklung des Handelns im definierten Sinne zu erfassen? Während im Interview ein eigener Bericht gefordert war, konfrontierte der Fragebogen die Studierenden mit vorgegebenen Formulierungen und verlangte nach einer Selbsteinschätzung. Wie die Studierenden die Items im Fragebogen beantworteten, hing letztlich von der persönlichen Empfindung ab, inwieweit sie den eigenen Erfahrungen zu entsprechen schienen (vgl. auch methodische Einschränkungen im Kapitel 10.1.4, p. 82). Es ist möglich, dass auch Studierende, die ihr Handeln nicht gezielt entwickelten (und ihre Entwicklung im Interview deshalb auch nicht beschreiben konnten), Items wie den folgenden zustimmten: «Nach dem Unterricht stellte ich mir jeweils Situationen daraus noch einmal vor, um zu überlegen, wie ich als Lehrperson besser hätte handeln können» oder «Um mit den Schülern und Schülerinnen ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen, probierte ich verschiedene Methoden aus». Auch die Gefahr, sozial erwünschtes Verhalten zu erfassen, dürfte durch die vorformulierten Antworten erhöht gewesen sein. Aus diesen Gründen ist es wahrscheinlich, dass sich die Qualität bzw. die Tiefe der Reflexion mit dem Fragebogen weniger zuverlässig erfassen lässt als mit den offenen Fragen im Interview.

Die Fragebogendaten der Praxislehrpersonen (vgl. Abbildung 10, p. 92) bestätigen die Interviewergebnisse der Studierenden. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass sich für die Fragebogenerhebung bei den Praxislehrpersonen die gleichen methodischen Einschränkungen ergeben wie bei den Studierenden. Zudem schätzten die Praxislehrpersonen die Wirkung auf



die Studierenden lediglich nach dem Untersuchungspraktikum ein, eine Vorhermessung konnte also nicht einbezogen werden, was die Ergebnisse dieses Teils zusätzlich relativiert.

Der Vergleich der möglichen Störeffekte der vier Teilerhebungen zeigt, dass die Interviewdaten der Studierenden die Wirkung des reflexiven Praktikums im Bereich Reflexion und Entwicklung des Handelns am zuverlässigsten abbilden dürften. Im folgenden Kapitel wird deshalb anhand von Fallbeispielen aufgezeigt, wie sich die Entwicklungsberichte im Interview der Studierenden der Experimentalgruppe von denen der Kontrollgruppe unterscheiden.

#### 11.1.6 Fallbeispiele zur Reflexion und Entwicklung des Handelns

Mit ihren Interviewaussagen erreichte etwa die Hälfte der Studierenden der Experimentalgruppe die Reflexionstiefe 4, ein Drittel die Reflexionstiefe 3 und ein Fünftel die Reflexionstiefe 2. Bei den Studierenden der Kontrollgruppe zeigt sich die gegenläufige Tendenz: Etwa die Hälfte erreichte nur die Reflexionstiefe 2, ein Drittel die Reflexionstiefe 3 und lediglich ein Fünftel die Reflexionstiefe 4 (vgl. Abbildung 11, p. 93). Im Folgenden werden zwei Entwicklungsberichte zitiert und kommentiert: Der eine repräsentiert das häufigste Resultat der Experimentalgruppe, die Reflexionstiefe 4, der andere das häufigste Resultat der Kontrollgruppe, die Reflexionstiefe 2. Die beiden Fälle sollen den qualitativen Unterschied der Lernfortschritte der Studierenden der beiden Gruppen exemplarisch verdeutlichen.

Als Erstes der Entwicklungsbericht der Reflexionstiefe 4: Dieses Fallbeispiel aus der Experimentalgruppe veranschaulicht, wie eine Studentin ihr Handeln auf experimentellem Weg entwickelte.<sup>24</sup>

«... im Turnunterricht musste ich wirklich schauen, wie kann ich, ohne dass ich schreien muss, diese Kinder ruhig halten ... dass sie ... das machen, was ich will. Und das war wirklich eine Herausforderung für mich, weil es waren ... zweiundzwanzig Kinder, es hatte dort zwölf Knaben ... die einfach, wenn man ihnen einen Ball gab, dann war die Hölle los in der Turnhalle oder (lacht) ... in der ersten Stunde hatte ich keine Pfeife bei mir, und da musste ich einfach schreien. Und dann wurde ich dann auch böse ... weil sie nicht auf mich hörten, andererseits konnte ich sie verstehen, ich hätte wohl auch nicht gehört, ich wäre wohl auch umhergesprungen ... und nachher ging ich ganz demotiviert aus dieser Lektion heraus, weil ich das Gefühl hatte, <gopf>, es lief nichts, den Kindern machte es zwar mega Spass, aber sie machten nicht das, was ich wollte ... [Problem konkret]. Und nachher eben wirklich so kleine Mittel einzusetzen, damit das nachher auch wirklich läuft, und das waren einfach wirklich hauptsächlich die Pfeife und ganz klare Regeln. Wenn ich zweimal pfeife, kommt ihr in den Kreis, und dann erzähle ich, im Kreis seid ihr ruhig, im Kreis spreche ich. Und nachher, wenn ich los sage, geht es wieder los ... es sind eigentlich banale Sachen, aber sie machen es eben aus [Handlung konkret] und ... die Bewegungszeit der Kinder stieg dadurch natürlich immens ... weil sonst rannten sie einfach ein bisschen herum, und dann musste ich eine Viertelstunde warten, bis die Kinder alle hier sind, und wenn ich wollte, dass niemand mehr Lärm macht, und wenn es ganz klar ist, dann kommen sie schnell, dann geht es zwei Minuten, und dann läuft es wieder ... dann wird viel mehr geturnt als wenn ... ich da noch lange erzähle und schreie und so. Und vor allem musste ich eben auch nicht schreien, es ist ja nicht ein Grund zum Bösewerden, der Turnunterricht (lacht) [Wirkung konkret] ... es muss einfach organisiert sein, sonst läuft es nie (lacht)» (Studentin 308A, Pos. 11, Experimentalgruppe).

---

<sup>24</sup> Zur besseren Verständlichkeit werden in den Zitaten inhaltliche Wiederholungen und Füllwörter (oder, ehm, also) ausgelassen. Auslassungen sind wie folgt gekennzeichnet: ... . Die Anmerkungen in eckigen Klammern sind von der Autorin und ermöglichen es, die Kodierung des Berichtes nachzuvollziehen.

Durch diese Interviewdaten wird deutlich, dass die Studentin ein Problem in ihrem Unterricht wahrnahm, Handlungsalternativen erkannte, diese dann im weiteren Unterricht erprobte und deren positive Wirkung erlebte. Ausführlichkeit und innere Logik der Erzählung ermöglichen es, die Reflexion und Entwicklung des Handelns im Praktikum nachzuvollziehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Studentin ihr Handlungsrepertoire im ausgewählten Bereich tatsächlich erweiterte und vergleichbare zukünftige Situationen besser meistern wird.

Der zweite Entwicklungsbericht repräsentiert die Reflexionstiefe 2. Dieses Fallbeispiel aus der Kontrollgruppe soll den Qualitätsunterschied zur Reflexionstiefe 4 verdeutlichen.

«... dass ich einfach mehr Sicherheit gewonnen habe ... also ich hatte ... vorher auch Mühe, einfach mal vor eine Klasse zu stehen und vielleicht nur mal ein Referat zu halten eine Viertelstunde ... oder einfach wirklich ein Lehrgespräch zu führen. Ich habe immer sehr viele Aufträge gegeben, bei denen sie einzeln arbeiten konnten und ich dann betreute, das fiel mir leichter im ersten Jahr [Problem konkret]. Und jetzt hab ich wirklich ... so gemerkt, wie ich mich vorbereiten muss, damit ich dann das auch durchziehen kann, ohne hundertmal zu stottern und nicht weiterzuwissen. Das ist sicher das, was sehr positiv abgelaufen ist, wo ich viel dazugelernt habe» (Studentin 118, Pos. 9, Kontrollgruppe).

Dieser Bericht wurde der Reflexionstiefe 2 zugeordnet, da die Studentin lediglich das Problem so schilderte, dass es sich nachvollziehen lässt. Was sie im Praktikum dazulernte bzw. was sie an ihrem Handeln veränderte, erfahren wir nicht genau. Sie hat zwar gemerkt, wie sie sich vorbereiten muss, erzählt aber nicht eigentlich, was sie anders machte. Im Gegensatz zur Studentin mit der Reflexionstiefe 4 beschäftigt sie sich ausschliesslich mit ihrer Person und reflektiert ihren Unterricht nicht unter Einbezug der Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler. Auch weitere Erzählchancen führten zu keinen konkreteren Antworten. Auf die Nachfrage, ob sie ihre Fortschritte noch genauer beschreiben könne, fügte sie hinzu:

«Das ist noch schwierig zum Sagen. Also es ist halt vor allem auch während dieser Praktikumszeit passiert, und ich habe mir das auch vorgenommen, also nach letztem Jahr, dass ich das auch wirklich mehr machen möchte, und ich hatte das Gefühl ... ich mache viel zu viele ... Gruppenarbeiten usw., und ja, ich habe mir das vorgenommen und das immer wieder gemacht, und am Anfang habe ich mich sehr seriös vorbereitet und am Schluss also schon auch noch viel, aber weniger als am Anfang ... eben auch durch das, dass ich auch Sicherheit gewonnen habe» (Studentin 118, Pos. 11, Kontrollgruppe).

Diese Studentin beschreibt ihre Entwicklung sehr allgemein. Ihre Antwort «Das ist noch schwierig zum Sagen. Also es ist halt vor allem auch während dieser Praktikumszeit passiert» zeigt, dass sie ihr Handeln nicht mit Reflexion durchdrungen hat. Dass sie nun sicherer vor der Klasse steht, ist zwar auch ein Fortschritt, aber doch ein etwas pauschaler für ein Ausbildungspraktikum, in dem ihr eine erfahrene Praxislehrerin mit ihrem Wissen und Können zur Seite stand. Wann welche Unterrichtsformen eingesetzt werden, was die unterschiedlichen Formen bewirken oder was sie beim Vorbereiten nun eigentlich genau beachtet, damit sie genügend Sicherheit hat, mit solchen Fragen hat sie sich offenbar nicht bewusst auseinandergesetzt.

## 11.2 Reflexion während des Unterrichts («reflection-in-action»)

Während die soeben dargestellten Fallbeispiele zeigen, wie die Studierenden ihr Handeln *nach* dem Unterricht reflektierten, geht es in diesem Kapitel um die Reflexion *während* des Unterrichts. Im reflexiven Praktikum lernen die Studierenden, die Qualität ihres Unterrichts anhand der Wirkung ihres Handelns einzuschätzen. Sie erfahren, dass es nicht in erster Linie darum geht, eine Lektion nach Plan abzurollen, sondern darum, die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler zu beachten und das eigene Handeln wenn nötig anzupassen. Zeigte das reflexive Praktikum auch in diesem Punkt Wirkung?

### 11.2.1 Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen

Zur Überprüfung dieser Frage enthielt der Fragebogen die Skala «Handeln in der Situation». Die Studierenden gaben bei der Vorher- und der Nachhermessung an, wie gut beispielsweise folgende Items auf sie zutrafen: «Es kam immer wieder vor, dass ich mein Programm während des Unterrichts spontan veränderte, weil die Klasse anders reagierte, als ich es erwartet hatte», «Die Reaktionen meiner Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts waren jeweils ausschlaggebend für den weiteren Verlauf der Lektion». Die Praxislehrpersonen schätzten bei der Nachhermessung anhand entsprechender Items ein, ob die Studierenden ihr Handeln während des Unterrichts der Situation anpassten. Erwartet wird, dass das reflexive Praktikum das spontane Reagieren während des Unterrichts fördert.

Diese Vermutung konnte weder mit den Fragebogendaten der Studierenden noch mit denen der Praxislehrpersonen nachgewiesen werden. Es zeigen sich kein signifikanter Interaktionseffekt (vgl. Tabelle 22) und kein signifikanter Mittelwertsunterschied (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 22: Wirkung im Bereich «Reflexion während des Unterrichts» nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalyse)

Studierende		t 1		t 2			Zeit	Gruppe	Interaktion
		Ex	Ko	Ex	Ko				
Handeln in der Situation	M	2.63	2.53	2.79	2.52	F	1.28	4.50	1.96
	S	.49	.39	.57	.39	df	1,76	1,76	1,76
	N	43	35	43	35	p	n.s.	*	n.s.

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, F: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

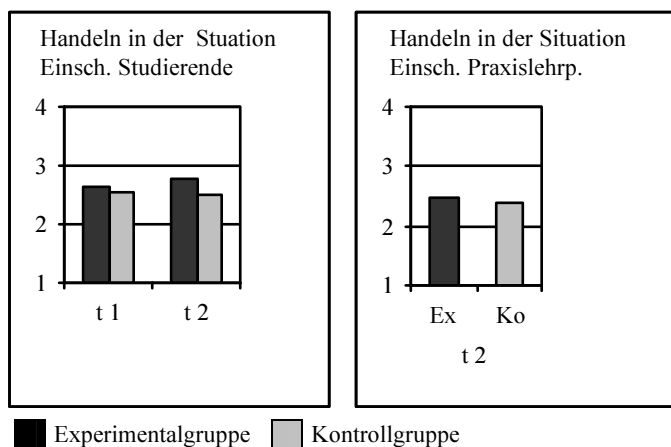
Tabelle 23: Wirkung im Bereich «Reflexion während des Unterrichts» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Test)

Praxislehrpersonen		t 2			T-Test
		Ex	Ko		
Handeln in der Situation	M	2.46	2.37	t	.75
	S	.54	.52	df	78
	N	43	37	p	n.s.

t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, t: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz, 1-seitig (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

Im Trend stimmen die Daten zwar mit der Erwartung überein, die Unterschiede sind jedoch zu gering, als dass sie als systematisch bezeichnet werden könnten (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13: Wirkung im Bereich «Reflexion während des Unterrichts», Einschätzung der Studierenden und Einschätzung der Praxislehrpersonen



4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

### 11.2.2 Fallbeispiele zur Reflexion während des Unterrichts

Um die Ergebnisse der Fragebogenskala «Handeln in der Situation» mit verbalen Daten zu ergänzen, wurden die Studierenden im Interview danach gefragt, ob es vorkam, dass sie ihr Handeln während des Unterrichts reflektierten und der Situation anpassten. Auch die Praxislehrpersonen wurden aufgefordert, entsprechende Beispiele zu schildern. Aus den Daten wurden mittels eines Kategoriensystems die Antworten herausgefiltert, die Reflexion während des Unterrichts und sich daraus ergebende Reaktionen anhand konkreter Situationen im Praktikum zum Ausdruck bringen.

Die Beispiele aus den Interviews haben lediglich eine illustrierende Funktion und lassen keine Aussage darüber zu, ob es den Studierenden im reflexiven Praktikum besser gelang, die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler während des Handelns einzubeziehen als den Studierenden der Kontrollgruppe. Obwohl die Auswertung der Fragebogenerhebungen zu keinen signifikanten Unterschieden zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe führte, werden

im Folgenden zwei Beispiele wiedergegeben. Sie veranschaulichen Situationen, in denen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler Handlungsentscheide der Studierenden herausforderten.

Das erste Zitat stammt von einem Studenten der Experimentalgruppe, das zweite von einer Praxislehrerin der Kontrollgruppe:

«... vor allem Fragen, wo ich gesehen habe, also ich kann da jetzt nicht weiter. Sie wollen einerseits mehr wissen, also es nimmt sie wunder, oder sie sind nicht einverstanden, zum Beispiel in der Geschichte, dass sie finden, es sei eine Katastrophe, was der gemacht hat, dann muss man über das reden, weil sonst sind die nicht zufrieden, entweder finden die den einfach einen Idioten, den Napoleon ... dann ist das ein doofer <Siech> und dann muss man über das reden, vielleicht die Umstände näher erklären, weil sie es nicht einfach so verstehen, oder es ist, dass sie etwas einfach nicht können, und dann gibt es ja keinen Sinn, nachher weiterzumachen» (Student 112, Pos. 37, Experimentalgruppe).

«... es gab mal eine Rechnungslektion, aber ich weiss nicht, ob ich es noch zusammenbringe, wie genau das war. (Pause) Die Praktikantin hat irgendetwas eingeführt mit den Kindern, es ging um Subtraktionen vertiefen, und da hat sie irgendeine Übung eingeführt ... und hat dann gesagt, ja, jetzt könnt ihr arbeiten gehen, und dann haben die Kinder, die sind hinten und vorne nicht nachgekommen, und sie wollte eigentlich etwas anderes machen, und dann hat sie dann sofort gemerkt, oh, Achtung, das klappt nicht, uh, da sind so viele Fragen gekommen, und da hat sie die Kinder sofort wieder zusammengenommen und hat das noch einmal mit ihnen angeschaut und hat dann noch einmal die Fragen beantwortet, und sie haben noch einmal ein paar Beispiele gemacht, und dann liess sie sie dann erst selbstständig arbeiten. Und hat dann nachher auch, anstatt dass sie sich so wie zuerst zurückzog ans Pult, ist sie dann auch hinterher und hat geschaut ... ob die Kinder wirklich verstanden haben, was sie machen sollen» (Praxislehrerin 228A, Pos. 104, Kontrollgruppe).

### 11.2.3 Diskussion der Ergebnisse zur Reflexion während des Unterrichtens

Dass im Bereich «Reflexion während des Unterrichtens» die Wirkung des reflexiven Praktikums nicht nachgewiesen werden konnte, hängt womöglich mit der Dauer des Praktikums zusammen. Sowohl zwei wie auch vier Wochen sind ein kurzer Zeitraum, um die im Nachgespräch erlebte reflexive Haltung auch während des Unterrichtens vermehrt einnehmen zu können. Die Studierenden sind zu Beginn ihrer berufspraktischen Ausbildung durch die Inhalte und die Durchführung des Unterrichts gedanklich absorbiert, sodass ihnen wenig Kapazität bleibt, um ihr Handeln laufend auf Angemessenheit zu überprüfen. Spontane Handlungsentscheide dürften sowohl im reflexiven wie im herkömmlichen Praktikum vor allem dann auftreten, wenn Schülerinnen und Schüler mit ihrem Verhalten Geplantes durchkreuzen, sodass Praktikantinnen und Praktikanten gezwungen sind, während des Unterrichtens zu reflektieren und zu reagieren (vgl. Fallbeispiele im Kapitel 11.2.2).

Eine andere Erklärung für die nicht signifikanten Ergebnisse könnte wiederum die Methode der Datenerfassung sein: Auch bei den Fragebogenitems der Skala «Handeln in der Situation» handelt es sich um allgemeine Formulierungen. Es ist also durchaus denkbar, dass es Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe gab, diese aber mit der eingesetzten Skala nicht erfasst werden konnten (vgl. methodische Einschränkungen in den Kapiteln 10.1.4, p. 82, und 11.1.5, p. 95).

Da in diesem Teil der Untersuchung keine skalierten Interviewdaten zur Verfügung stehen, mit denen sich die eine oder die andere Erklärung stützen liesse, bleibt die Frage offen, welche der beiden Erklärungen wahrscheinlicher ist.

## 12 Auseinandersetzung mit Vorwissen im Praktikum

Studierende orientieren ihr Handeln im Praktikum an intuitivem pädagogischem und didaktischem Wissen und an Beobachtungswissen aus der eigenen Schulzeit. In der Regel tun sie dies nicht bewusst, sondern folgen impliziten Wissensbeständen. Diese können zu Lernhindernissen werden: Situationen im Praktikum werden auf dem Hintergrund alter Bilder von Schule und Unterricht gedeutet, was die Handlungsmöglichkeiten einschränkt (Herzog & Felten 2001, p. 19ff.). Das reflexive Praktikum scheint dazu geeignet, das Bewusstsein für verinnerlichte Muster zu fördern und neuen Handlungsspielraum zu eröffnen: Reflektieren Studierende ihren Unterricht im Gespräch mit der Praxislehrperson, erklären sie in der Regel, weshalb sie so und nicht anders handelten. Sie formulieren ihre persönlichen Vorstellungen von gutem Unterricht und/oder erzählen von ihren Erfahrungen als Schülerin bzw. als Schüler. Indem sie ihr Handeln reflektieren, arbeiten sie ihr implizites Wissen über Schule und Unterricht auf und werden sich bewusst, wie dieses ihr eigenes Handeln prägt. Entwickeln sie ihren Unterricht zudem auf experimentellem Weg und indem sie ihre Praxislehrperson beobachten, können sie eigenes Vorwissen überprüfen, relativieren und zu neuen Sichtweisen von Unterricht gelangen (vgl. Teil A, Kapitel 3.3, p. 32).

Inwieweit sich Studierende im reflexiven bzw. im herkömmlichen Praktikum der Bedeutung des Vorwissens für ihr Handeln bewusst wurden und ob sie zu neuen Sichtweisen von Unterricht gelangten, ist Thema dieses Kapitels. Es folgen Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen (12.1.1 und 12.1.2) und den Interviews (12.1.3 und 12.1.4). Diese werden diskutiert (12.1.5) und durch Fallbeispiele veranschaulicht (12.1.6).

### 12.1 Auseinandersetzung mit pädagogischem und didaktischem Vorwissen

#### 12.1.1 Wirkung nach Einschätzung der Studierenden im Fragebogen

Bei den Fragebogenerhebungen schätzten die Studierenden ein, welche Bedeutung das Wissen aus der eigenen Schulzeit für ihr Handeln im Praktikum hatte (Skala «Wissen aus eigener Schulzeit») und inwiefern sich ihre Vorstellungen von Unterricht durch das Praktikum veränderten (Skala «Neue Sichtweisen von Unterricht»). Die Studierenden gaben auf einer vierstufigen Ratingskala an, wie gut beispielsweise folgende Items auf sie zutrafen: «Immer wieder erinnerten mich Unterrichtssituationen im Praktikum an meine eigene Schulzeit» oder «Beobachtete ich den Unterricht meiner Praxislehrerin, so stellte ich fest, dass Schule auch ganz anders sein kann, als ich sie bisher erlebt hatte» (weitere Items siehe Anh. Tab. 53, p. 264). Es wird erwartet, dass das reflexive Praktikum sowohl die Aufarbeitung des Wissens aus eigener Schulzeit wie auch das Revidieren von Sichtweisen fördert.

Wie die nachfolgende Tabelle 24 zeigt, ergeben die Varianzanalysen der Studierendendaten nur in Bezug auf das «Wissen aus eigener Schulzeit» einen signifikanten Interaktionseffekt.

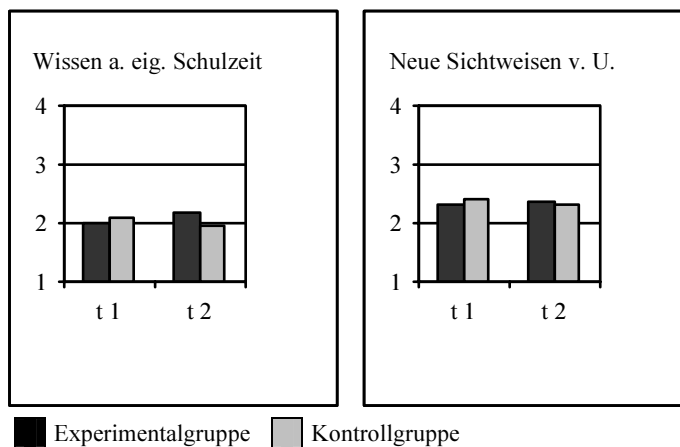
Tabelle 24: Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen» nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)

Studierende		t 1		t 2			Zeit	Gruppe	Interaktion
		Ex	Ko	Ex	Ko				
Wissen aus eigener Schulzeit	M	1.99	2.09	2.18	1.96	F	.18	.31	7.48
	S	.54	.49	.61	.52	df	1,76	1,76	1,76
	N	43	35	43	35	p	n.s.	n.s.	**
Neue Sichtweisen von Unterricht	M	2.34	2.39	2.38	2.33	F	.01	.00	.32
	S	.74	.59	.70	.59	df	1,76	1,76	1,76
	N	43	35	43	35	p	n.s.	n.s.	n.s.

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, F: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

Während die Studierenden der Experimentalgruppe nach dem Untersuchungspraktikum deutlichere Zusammenhänge zwischen dem Wissen aus der eigenen Schulzeit und ihrem Handeln im Praktikum sahen als nach dem Vorauspraktikum, ist bei den Studierenden der Kontrollgruppe das Umgekehrte eingetreten. Sie sahen nach dem Vorauspraktikum deutlichere Zusammenhänge als nach dem Untersuchungspraktikum. Neue Sichtweisen von Unterricht haben die Experimental- und die Kontrollgruppe gemäss ihren Angaben in beiden Praktika in vergleichbarer Weise erlangt (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14: Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen» nach Einschätzung der Studierenden



4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

### 12.1.2 Wirkung nach Einschätzung der Praxislehrpersonen im Fragebogen

Auch die Praxislehrpersonen beantworteten die Items dieser beiden Skalen, allerdings nur bei der Nachhermessung. Die Mittelwertsunterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe wurden mittels T-Tests geprüft, wobei die erwartete Wirkung mit den Daten der Praxislehrpersonen nicht nachgewiesen werden konnte (vgl. Tabelle 25 und Abbildung 15).

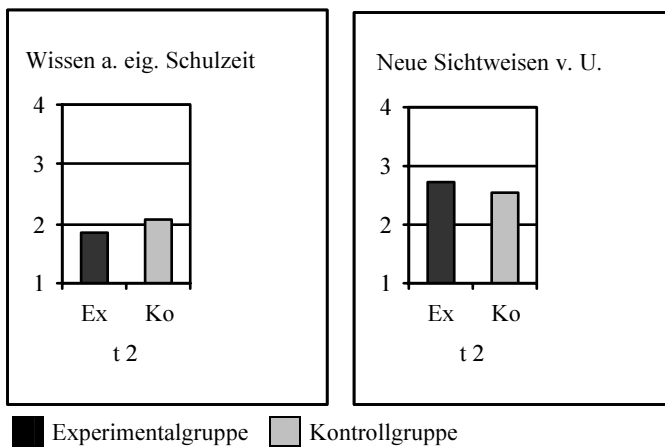


Tabelle 25: Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Tests)

Praxislehrpersonen		t 2			T-Test
		Ex	Ko		
Wissen aus eigener Schulzeit	M	1.87	2.07	t	-1.67
	S	.43	.57	df	74
	N	40	36	p	* <sup>1</sup>
Neue Sichtweisen von Unterricht	M	2.75	2.56	t	1.59
	S	.56	.51	df	78
	N	43	37	p	n.s.

t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, t: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz, 1-seitig (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).  
<sup>1</sup> Effekt wider erwarten.

Abbildung 15: Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen



4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Wissen aus eigener Schulzeit: signifikanter Mittelwertsunterschied zugunsten der Kontrollgruppe

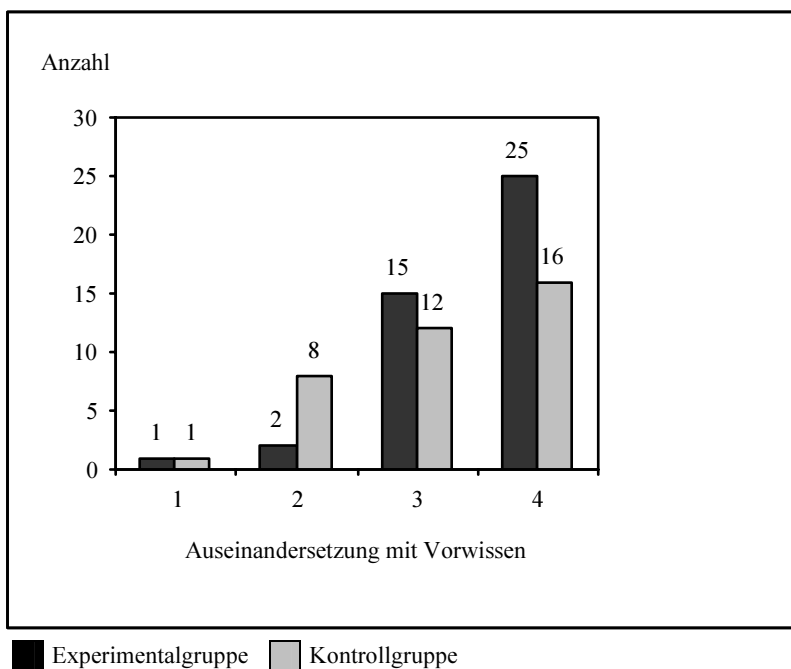
### 12.1.3 Wirkung gemäss den Interviewaussagen der Studierenden

Die Fragebogenitems der Skalen «Wissen aus eigener Schulzeit» und «Neue Sichtweisen von Unterricht» erfassten die Wirkung des Praktikums bezüglich der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen und didaktischen Vorwissen wiederum sehr allgemein. Als Ergänzung dazu berichteten die Studierenden im Interview konkret, ob sie im Untersuchungspraktikum implizites Wissen aufarbeiteten. Sie wurden aufgefordert zu erzählen, ob sie sich während des Praktikums an die eigene Schulzeit zurückerinnerten und ob Erlebnisse im Praktikum dazu führten, dass sich ihre Vorstellungen von Unterricht veränderten. Ihre Berichte zur Aufarbeitung des Vorwissens wurden nach festgelegten Kriterien analysiert und den vier Ausprägungen der Skala «Auseinandersetzung mit Vorwissen» zugeordnet, wobei für «Erinnerungen» und «Vorstellungen» pro Ausprägung je eine gesonderte Kategorie zur Verfügung stand (vgl. Kapitel 9.2.2, p. 65). Die Unterscheidung «Erinnerung - Vorstellung» wurde allerdings nach-

träglich wieder aufgehoben<sup>25</sup>, da sich bei der Überprüfung der Interraterreliabilität herausstellte, dass sie die Übereinstimmung der Kodierung beeinträchtigte. Schliesslich wurde lediglich die erreichte Tiefe der Auseinandersetzung berücksichtigt und in die weitere Analyse einbezogen. Dadurch konnte eine zufallsbereinigte Interraterreliabilität von  $\alpha = .68$  erreicht werden (was knapp unter dem wünschbaren Wert von  $\alpha = .70$  liegt). Da das reflexive Praktikum den Studierenden Raum gibt, zu formulieren, was sie in ihrem Unterricht beschäftigt, wird erwartet, dass die Experimentalgruppe höhere Werte erreicht als die Kontrollgruppe.

Die folgende aus den Interviews gewonnene Häufigkeitsverteilung zeigt, wie viele Studierende der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe sich wie tief mit ihrem Vorwissen über Schule und Unterricht auseinandersetzen.

Abbildung 16: Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen», Interview Studierende



4: höchster Wert, 1: niedrigster Wert,  
 Experimentalgruppe: N = 43, Kontrollgruppe: N = 37

Der Vergleich der Tiefen der Auseinandersetzung der Experimental- und der Kontrollgruppe mit dem U-Test nach Mann und Whitney<sup>26</sup> ergibt, dass die Studierenden der Experimentalgruppe signifikant höhere Werte erreichen als die der Kontrollgruppe (vgl. Tabelle 26).

<sup>25</sup> Bei der Ausprägung Tiefe 4 wurden die drei Kategorien «Diskrepanzerlebnis», «Erinnerung» und «Vorstellung» zu einer Kategorie zusammengeführt.

<sup>26</sup> Test zum nichtparametrischen Vergleich zweier unabhängiger Stichproben (Bühl & Zöfel 2000, p. 292ff.).

Tabelle 26: Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen», Interview Studierende (U-Test nach Mann und Whitney)

Studierende		t 2			Test Statistik
		Ex	Ko		
Tiefe der Auseinandersetzung	Mittlerer Rang	44.34	36.04	Z	-1.75
	N	43	37	p	*

t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, N: Anzahl Fälle, Z: Prüfwert, p: Signifikanz, 1-seitig (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

#### 12.1.4 Wirkung gemäss den Interviewaussagen der Praxislehrpersonen

Die Interviewaussagen der Praxislehrpersonen wurden nach den gleichen Kriterien wie die der Studierenden analysiert und kodiert, wobei sich bei der Zuordnung zu den vier Ausprägungen Schwierigkeiten ergaben. Viele Praxislehrpersonen erzählten eher vage und merkten an, dass es sich bei ihren Äusserungen lediglich um ihre Vermutungen handle. Andere konnten sich zum pädagogischen und didaktischen Vorwissen der Studierenden gar nicht äussern. Obwohl die Forschungsassistierenden ihre Probleme beim Kodieren diskutierten und den Umgang mit den Berichten der Praxislehrpersonen detailliert absprachen, erreichten sie in diesem Teil lediglich eine zufallsbereinigte Intercoderreliabilität von  $\alpha = .30$ . Aus diesem Grund werden die Berichte der Praxislehrpersonen nicht in die Datenauswertung einbezogen.

#### 12.1.5 Diskussion der Ergebnisse zur Auseinandersetzung mit dem Vorwissen

Die Hypothese, dass das reflexive Praktikum die Aufarbeitung des pädagogischen und didaktischen Vorwissens fördert, konnte mit den Studierendendaten des Interviews (12.1.3) und einer der beiden Skalen des Fragebogens («Wissen aus eigener Schulzeit») bestätigt werden (12.1.1). Bei der anderen Skala («Neue Sichtweisen von Unterricht») ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Mit den Fragebogendaten der Praxislehrpersonen liess sich die Hypothese nicht bestätigen (12.1.2), und die Interviewdaten der Praxislehrpersonen konnten wegen mangelnder Interraterreliabilität nicht ausgewertet werden (12.1.4).

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss wiederum berücksichtigt werden, dass die Daten mit zwei unterschiedlichen Methoden (Fragebogen, Interview) erhoben wurden und zwei unterschiedliche Perspektiven (Selbstwahrnehmung der Studierenden, Fremdwahrnehmung der Praxislehrpersonen) abbilden.

Im Interview schilderten die Studierenden, wie sie, ausgehend von Erlebnissen im Praktikum, persönliches Vorwissen über Schule und Unterricht aufarbeiteten. Anhand ihrer Aussagen wurde die Tiefe der Auseinandersetzung mit dem Vorwissen im Praktikum bestimmt. Der Vergleich der erreichten Skalenwerte der Experimental- und der Kontrollgruppe ergibt im reflexiven Praktikum eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Vorwissen als im herkömmlichen Praktikum (vgl. Abbildung 16 und Tabelle 26). Eine mögliche Fehlerquelle könnte auch hier sein, dass nicht alle Studierenden gleich bereit oder gleich fähig waren, über die

Aufarbeitung ihres Vorwissens zu berichten. Wobei sich das in beiden Gruppen ähnlich ausgewirkt haben dürfte, was eine systematische Verfälschung wenig wahrscheinlich macht. Ansonsten kann aus den gleichen Gründen wie bei den Berichten zur Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns (vgl. Kapitel 11.1.5, p. 95) davon ausgegangen werden, dass die Aussagen der Studierenden im Interview das tatsächliche Geschehen im Praktikum zuverlässig abbilden.

Anders als die Interviewdaten, die eine globale Aussage zur Tiefe der Auseinandersetzung mit dem Vorwissen ermöglichen, geben die Fragebogendaten Auskunft über zwei spezifische Aspekte dieser Auseinandersetzung: Erinnernten sich die Studierenden im Praktikum an ihre eigene Schulzeit (Skala «Wissen aus eigener Schulzeit»)? Veränderten sie ihre Vorstellungen über Schule und Unterricht (Skala «Neue Sichtweisen von Unterricht»)?

Die Fragebogendaten der Studierenden ergaben bei den beiden Skalen unterschiedliche Ergebnisse: Mit der Skala «Wissen aus eigener Schulzeit» konnte eine Wirkung des reflexiven Praktikums nachgewiesen werden, mit der Skala «Neue Sichtweisen von Unterricht» hingegen nicht (vgl. Tabelle 24, p. 104). Im Gegensatz zu anderen Items (vgl. Kapitel 11.1.5, p. 95) dürften die Fragen, ob sie sich im Praktikum an die eigene Schulzeit erinnerten und ob sie ihre Vorstellungen von Schule und Unterricht veränderten, für die Studierenden weder positiv noch negativ konnotiert sein und deshalb nicht zu sozial erwünschten Antworten geführt haben. Was könnten also Gründe sein, dass Studierende ihre Vorstellungen im reflexiven Praktikum nicht stärker veränderten als im herkömmlichen? Neue Sichtweisen hätten den Studierenden im reflexiven Praktikum vor allem die Unterrichtsdemonstrationen eröffnen sollen. Demonstrationen fanden im reflexiven Praktikum auch häufiger statt als im herkömmlichen Praktikum (vgl. Kapitel 10.1.1, p. 75, und 10.1.2, p. 78). Diese Massnahme scheint sich aber nicht wie erwartet auf die Veränderung der Vorstellungen ausgewirkt zu haben. Dafür gibt es unterschiedliche Erklärungen: Es kann sein, dass die Unterrichtsdemonstrationen der Praxislehrpersonen zu wenig eindrücklich waren, als dass sie neue Sichtweisen eröffnet hätten. Oder die Demonstrationen waren nicht so angelegt, dass die Studierenden ihre Beobachtungen zu ihrem Vorwissen in Beziehung hätten setzen können. Es ist aber auch denkbar, dass es den Studierenden trotz guten Demonstrationen nicht gelang, das Neue im Vertrauten zu entdecken.

Bei den Fragebogendaten der Praxislehrpersonen zeigten sich die erwarteten Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe weder in der Skala «Wissen aus eigener Schulzeit» noch in der Skala «Neue Sichtweisen von Unterricht» (vgl. Tabelle 25, p. 105). Wieder zeigt sich (vgl. Kapitel 11.1.5, p. 95), dass Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinanderklaffen, zumindest was das Thematisieren eigener Schulerfahrungen betrifft. Auch hier dürfte die Fremdeinschätzung unzuverlässiger sein als die Selbsteinschätzung. Zudem beantworteten die Praxislehrpersonen diesen Fragebogenteil nur bei der Nachhermessung, was die Ergebnisse zusätzlich relativiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das reflexive Praktikum nach Einschätzung der Studierenden die Aufarbeitung des Vorwissens stärker förderte als das herkömmliche Praktikum.

Eine Wirkung im Bereich «Neue Sichtweisen» konnte hingegen nicht nachgewiesen werden: Die Fragebogendaten dieser Skala ergaben keinen Unterschied zwischen den Gruppen, und die Interviewkodierungen ermöglichen lediglich eine Aussage über die Aufarbeitung des Vorwissens allgemein und keine spezifische über den Aspekt «Neue Sichtweisen».

Anhand von Interviewdaten der Studierenden wird im folgenden Kapitel aufgezeigt, wie sich Studierende im Praktikum mit ihrem pädagogischen und didaktischen Vorwissen auseinandersetzen.

#### 12.1.6 Fallbeispiele zur Auseinandersetzung mit dem Vorwissen

Mit ihren Interviewberichten zur Auseinandersetzung mit dem Vorwissen erreichten 58% der Studierenden der Experimentalgruppe die Tiefe 4, 35% die Tiefe 3 und 5% (d. h. 2 Studierende) die Tiefe 2. In der Kontrollgruppe erreichten 43% die Tiefe 4, 32% die Tiefe 3 und 22% lediglich die Tiefe 2. Die folgenden Fallbeispiele sollen den Unterschied zwischen der Tiefe 4 und der Tiefe 2 verdeutlichen, da sich die Häufigkeitsverteilungen der Experimental- und der Kontrollgruppe bei diesen Skalenwerten am stärksten unterscheiden (vgl. Abbildung 16, p. 106).

Als erstes zwei Beispiele der Tiefe 4 aus der Experimentalgruppe: Das eine Zitat handelt von Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, die für das Praktikum prägend waren, das andere von der Relativierung persönlichen Vorwissens im Laufe des Praktikums.

«... es hat ein Kind in dieser Klasse, das so in gewissen Bereichen einfach überbegabt ist ... bei dieser Sandra eben hatte ich manchmal das Gefühl, das kommt sich vor, wie ich mir damals vorgekommen bin, dann hebt es die ganze Zeit die Hand hoch und wüsste es eigentlich ... und gerade bei diesem Mädchen habe ich dann gemerkt so beim Rechnen, da mussten sie so legen und zeichnen, und dann habe ich gemerkt, das hat man ihm total angesehen, weil es schon längstens fertig war, und dann musste es immer noch die gleiche Rechnung noch mit den Teilchen legen und dann noch zeichnen und dann rechnen, das wurde langweilig, dann hat es nichts mehr gemacht, und es hat sie angeschissen und so, und da habe ich anders reagiert, als ich es damals erlebt habe in der Schule, vor allem bei denen, die oft die Hand hochhalten, ich habe die einfach drangenommen ... ja ich weiss eben nicht, wie gut das ist, das ist schon noch was Schwieriges, weil mir hat dann die Praxislehrerin ... einmal so eine Strichliste gemacht, wie oft ich welches Kind drannehme und ... die, die sehr schnell sind, die mitmachen ... die kamen dran, mehr dran als die anderen. Aber ich habe das so oft erlebt, vor allem so in der dritten, vierten Klasse hat mir der Lehrer immer gesagt, ja ich weiss, dass du es weisst, aber ich will, dass es die anderen sagen, und das hat mich so genervt, weil es mich dünkte, ich darf auch mal was sagen! Nur weil er weiss, dass ich es weiss, ist das kein Grund, mich nie dranzunehmen und immer nur die anderen dranzunehmen, die die nicht so gut sind. Das ist eigentlich das, das ist eigentlich das Hauptding, das mich sehr an meine Schulzeit erinnert hat» (Studentin 310B, Pos. 96–114, Experimentalgruppe).

«... vor dem Praktikum hatte ich eigentlich den Eindruck, dass man eigentlich ziemlich genau planen kann, wie ein Morgen abläuft oder eine Lektion ... ich habe es auch ziemlich bis ins Detail eben vorbereitet gehabt, und habe dann eigentlich nach dem ersten Tag schon merken müssen ... dass man das nicht so kann und dass man eigentlich immer am Abend vorher noch etwas abändert und manchmal sogar, ja, auch mitten in der Lektion, du sagst, nein, jetzt machen wir etwas anderes ... ich kann vielleicht ein Beispiel geben, das einschneidend war für mich ... also ich wollte eigentlich ein Lied einführen, und es war am Montagmorgen, kurz vor der Pause, und ich habe einfach gemerkt, die Schüler können sich eigentlich überhaupt nicht konzentrieren, es hat eigentlich keinen Sinn, die nehmen nichts mit von diesem Lied, also sie hören nicht auf mich ... das einzige, das ich jetzt machen könnte, wäre, ihnen etwas zum Lesen zu ge-

ben oder irgendeine Stillarbeit, wo jeder Einzelne irgendwohin sitzen müsste ... in dem Moment habe ich wirklich gefunden, ja, jetzt hätte ich völlig umstellen müssen, irgendetwas anderes machen, aber ich konnte es nicht. Das war noch ein bisschen blöd, weil der Musiklehrer diese Lektion sehen wollte ... andere Situationen hatte ich, in denen ich, das war dann aber schon später, schon als ich einen Schritt weiter war, finde ich, in denen ich mir dann zum Voraus eigentlich nur noch gesagt habe, ich möchte diese drei Punkte machen, in dieser Lektion, aber ich habe mich noch nicht zum Voraus festgelegt, was zuerst, was als zweites, was als drittes» (Studentin 311B, Pos. 11–13, Experimentalgruppe).

Das erste Zitat macht deutlich, wie eine Praktikantin eine Unterrichtssituation im Praktikum auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen interpretierte und wie diese Erfahrungen ihr Handeln bestimmten. Keinesfalls wollte die Praktikantin, dass die begabte Schülerin in der Klasse ebenso litt wie sie selber als Dritt- und Viertklässlerin, und rief sie deshalb häufig auf. Ihr Handeln wurde Thema einer Unterrichtsbeobachtung: Die Praxislehrerin erfasste mit einer Strichliste, welche Kinder der Klasse wie häufig aufgerufen wurden. Diese Liste ermöglichte der Praktikantin schliesslich, einen weiteren Aspekt des Problems zu erkennen. Das zweite Zitat zeigt, wie einer Praktikantin nach einer missglückten Musiklektion ihre Vorstellungen von Unterrichtsplanung relativierte. Es wurde ihr klar, dass Planungen sich nie eins zu eins in die Realität umsetzen lassen und sie deshalb mögliche Reaktionen der Schülerinnen und Schüler bereits bei der Vorbereitung einbeziehen sollte. Beide Beispiele verdeutlichen, wie Studierende im Praktikum implizites Wissen aufarbeiteten, eigene Handlungsmuster erkannten und diese in Frage stellten. Wobei die zweite Praktikantin einen Schritt weiter kam als die erste: Sie erkannte neue Handlungsweisen und erprobte diese im Unterricht.

Es folgen zwei Beispiele aus der Kontrollgruppe. Sie repräsentieren die Tiefe 2 und verdeutlichen den Unterschied zur Tiefe 4. Das erste Zitat handelt wiederum von Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit, das zweite von persönlichen Vorstellungen von Schule und Unterricht.

«Selten, also es kam höchstens vor, dass ich manchmal dachte, das und das ... würde jetzt da nicht funktionieren, und dann habe ich es ja darauf zurückgeführt ... dass wir eine Bezirksschule waren, und eine Bezirksschule ist so ein wenig eine höhere Schulstufe als die Sekundarschule ... aber, also selten, ich dachte selten so, ganz selten» (Student 117, Pos. 37, Kontrollgruppe).

«Also im Grossen und Ganzen eigentlich nicht ... es hat eigentlich so meinen Vorstellungen entsprochen, wie ich mir das so vorgestellt habe. Ausser vielleicht ... ich habe eigentlich recht viel Zeit für das Praktikum investiert ... der Abend war jeweils weg, obwohl man ja nur bis drei oder vier Uhr gehabt hat ... aber es ist trotzdem halt noch viel gekommen, viele kleine Sachen, und es ist möglich, dass ich es dort ein wenig unterschätzt habe ... aber es ist nicht so gewesen, dass ich irgendwie völlig am Anschlag gewesen wäre. Es ist einfach, ja, ich habe gedacht, es würde ein bisschen schneller gehen (lacht) ... aber sonst eigentlich (Pause), nein, nix» (Studentin 330A, Pos. 226–230, Kontrollgruppe).

Im Unterschied zu den Fallbeispielen der Tiefe 4 fällt bei den Beispielen der Tiefe 2 auf, dass in den Berichten konkrete Erlebnisse aus dem Praktikum fehlen. Der befragte Praktikant sagt, dass er während des Praktikums selten an die eigene Schulzeit dachte. Er hatte zwar manchmal das Gefühl, dass an einer Sekundarschule anders unterrichtet werden muss, als er es in der Bezirksschule erlebte. Über dieses Gefühl hinaus scheint er sich jedoch nicht weiter mit den Unterschieden der beiden Schultypen befassen zu haben. Auch die befragte Praktikantin scheint sich nicht eigentlich mit ihrem Vorbereitungsaufwand auseinander gesetzt zu haben,

obwohl sie mehr arbeiten musste als erwartet. In den Berichten dieser zwei Studierenden finden sich keinerlei Hinweise dafür, dass sie im Praktikum ihr pädagogisches und didaktisches Vorwissen aufgearbeitet hätten und sich dabei ihrer Handlungsmuster bewusst geworden wären. Womit sich ihr Wissen in diesen Bereichen auch nicht differenziert haben dürfte.

## 13 Steuerung des eigenen Lernens im Praktikum

Viele Studierende bemühen sich im Praktikum in erster Linie darum, die Praxislehrperson vom eigenen Können zu überzeugen. Zeigt ihnen die Praxislehrperson Mängel im Unterricht auf, versuchen sie diese möglichst schnell zu beheben, um positiv beurteilt zu werden. Oft versuchen sie auch herauszufinden, was die Praxislehrperson von ihnen erwartet, um gar nicht erst kritisiert zu werden. Damit beschäftigt, es der Praxislehrperson recht zu machen, verpassen sie es, sich mit den eigenen Schwächen auseinander zu setzen und diese als Ausgangspunkt für Lernen im Praktikum zu nutzen (Felten 1998, p. 10; Herzog 1995, p. 266). Ziel des reflexiven Praktikums ist es, in diesem Bereich eine Haltungsänderung zu bewirken: die Studierenden vom Erfolgs- und Anpassungsdruck zu befreien und sie zu selbstverantwortlichem Lernen anzuregen.

Um die Studierenden der Experimentalgruppe auf diese Neuausrichtung vorzubereiten, wurde ihnen an den zwei Weiterbildungshalbtagen anhand von Fallbeispielen explizit aufgezeigt, dass Probleme im Unterricht zum Schulalltag jeder Lehrperson gehören. Sie sollten sich bewusst werden, welche Bedeutung die Fähigkeit hat, Probleme auszuhalten und sie selbstständig zu lösen, und wie sie diese Fähigkeit im Praktikum erwerben können. Die Studierenden setzten sich auch mit der Rolle der Praxislehrperson auseinander. Die Botschaft war dabei: Es geht nicht darum, dass der Praxislehrer vorgibt, wie die Praktikantin unterrichten muss, sondern dass er sie dabei unterstützt, Schwächen im Unterricht zu erkennen und sich Ziele zur Verbesserung des eigenen Handelns zu setzen.

Um zu überprüfen, ob das reflexive Praktikum eine Haltungsänderung der Studierenden in Richtung mehr Selbstverantwortung und weniger Anpassung bewirken kann, wurden drei Skalen aus bestehenden Messinstrumenten (Grob & Maag Merki 2001; Kuhl & Fuhrmann 2000) für die Praktikumssituation spezifiziert und in den Fragebogen aufgenommen (vgl. Kapitel 8.1.3, p. 53):

1. Belastende Gefühle im Praktikum
2. Konkrete Ziele im Praktikum
3. Konformität im Praktikum

Im Interview wurden die Versuchspersonen zu belastenden Gefühlen und konkreten Zielen im Praktikum nicht direkt befragt. Es wurde darauf verzichtet, weil diese beiden Punkte bei der Beschreibung der Lernfortschritte am konkreten Beispiel zum Ausdruck kommen und daher bereits in die «Reflexionstiefe» einfließen. Der dritte Punkt hingegen, die Konformität im Praktikum, wurde in den Interviewteil «Zusammenarbeit im Praktikum» explizit einbezogen: Die Personen wurden nach Anpassungsleistungen während des Praktikums gefragt (vgl. Kapitel 8.2.3, p. 58), und entsprechende Aussagen wurden aus dem Datenmaterial herausgezogen (vgl. Kapitel 9.2.3.2, p. 69).

Im Folgenden werden Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen (13.1.1) und Fallbeispiele aus den Interviews zur Konformität im Praktikum (13.1.2) dargestellt und diskutiert (13.1.3).



## 13.1 Belastende Gefühle, konkrete Ziele und Konformität im Praktikum

### 13.1.1 Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen

Die Studierenden schätzten bei der Vorher- und der Nachhermessung auf einer vierstufigen Ratingskala<sup>27</sup> ein, wie sie mit belastenden Gefühlen im Praktikum umgingen, ob sie sich für ihr Lernen konkrete Ziele setzten und wie sehr sie dazu neigten, sich der Praxislehrperson anzupassen. Die Praxislehrpersonen schätzten das Verhalten der Studierenden bezüglich dieser drei Fragen bei der Nachhermessung ein. Die Daten der Studierenden wurden mittels Varianzanalysen ausgewertet, die Daten der Praxislehrpersonen mittels T-Tests.

Bezüglich des Umgangs mit belastenden Gefühlen und des Setzens von konkreten Zielen lässt sich weder mit der Einschätzung der Studierenden noch mit der Einschätzung der Praxislehrpersonen eine Wirkung des reflexiven Praktikums nachweisen (vgl. Tabellen 27 und 28). Dass Studierende sich durch schwierige Erfahrungen im Unterricht belastet fühlen, trifft sowohl für die Experimental- wie auch für die Kontrollgruppe «eher nicht» zu. Dass Studierende im Praktikum konkrete Ziele verfolgen, trifft für beide Gruppen «eher» zu (vgl. Abbildungen 17 und 18).

Tabelle 27: Wirkung im Bereich «Steuerung des eigenen Lernens» nach Einschätzung der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)

Studierende		t 1		t 2			Zeit	Gruppe	Interaktion
		Ex	Ko	Ex	Ko				
Belastende Gefühle im Praktikum	M	1.95	1.94	1.97	1.97	F	.15	.00	.00
	S	.63	.70	.58	.58	df	1,76	1,76	1,76
	N	43	35	43	35	p	n.s.	n.s.	n.s.
Konkrete Ziele im Praktikum	M	2.52	2.48	2.77	2.72	F	16.75	.34	.01
	S	.53	.37	.51	.30	df	1,76	1,76	1,76
	N	43	35	43	35	p	***	n.s.	n.s.
Konformität im Praktikum	M	1.97	1.83	1.75	1.94	F	.27	.03	2.53
	S	.86	.54	.79	.66	df	1,76	1,76	1,76
	N	43	35	43	35	p	n.s.	n.s.	n.s.

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, F: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

<sup>27</sup> Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

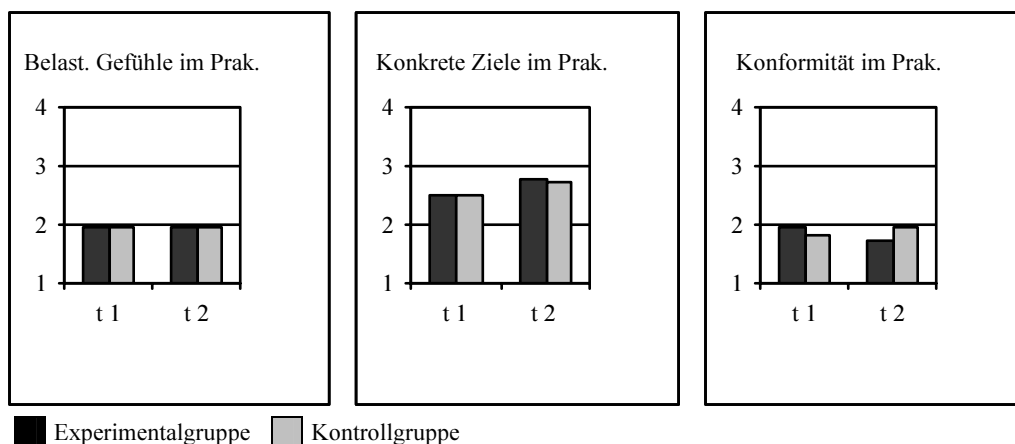
Tabelle 28: Wirkung im Bereich «Steuerung des eigenen Lernens» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Messzeitpunkt 2 (Mittelwerte, T-Tests)

Praxislehrpersonen		t 2			T-Test
		Ex	Ko		
Belastende Gefühle im Praktikum	M	1.91	1.89	t	.20
	S	.47	.47	df	78
	N	43	37	p	n.s.
Konkrete Ziele im Praktikum	M	3.02	2.95	t	.61
	S	.50	.46	df	78
	N	43	37	p	n.s.
Konformität im Praktikum	M	2.01	2.19	t	-.15
	S	.49	.61	df	78
	N	43	37	p	n.s.

t 2: Messzeitpunkt 2, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, t: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz, 1-seitig (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

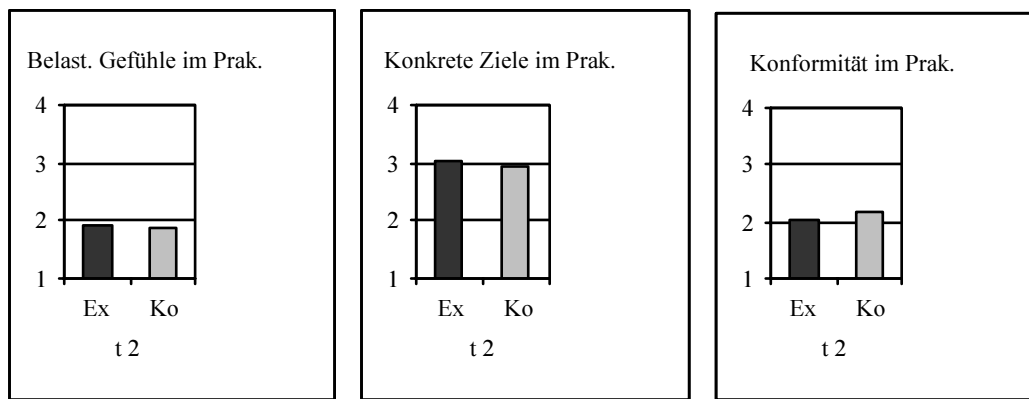
Auch die Analysen der Daten zur Konformität im Praktikum ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe (vgl. Tabellen 27 und 28). Im Gegensatz zu den beiden anderen Skalen ist hier aber eine Tendenz in Richtung weniger Konformitätsdruck im reflexiven Praktikum zu erkennen. Der Mittelwert der Studierenden der Experimentalgruppe geht von der Vorhermessung zur Nachhermessung leicht zurück, während er bei der Kontrollgruppe leicht ansteigt (vgl. Abbildung 17). Der Mittelwert der Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe ist ebenfalls leicht tiefer als der der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 18). Dass Studierende das Gefühl haben, sich der Praxislehrperson anpassen zu müssen, trifft sowohl für die Experimental- wie auch für die Kontrollgruppe «eher nicht» zu.

Abbildung 17: Wirkung im Bereich «Steuerung des eigenen Lernens» nach Einschätzung der Studierenden



4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu  
t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Abbildung 18: Wirkung im Bereich «Steuerung des eigenen Lernens» nach Einschätzung der Praxislehrpersonen



4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu  
t 2: Messzeitpunkt 2

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich mit den Fragebogendaten eine Wirkung des reflexiven Praktikums weder auf den Umgang mit belastenden Gefühlen noch auf das Setzen von Lernzielen und auch nicht auf die Neigung zur Anpassung nachweisen lässt.

### 13.1.2 Fallbeispiele zur Konformität im Praktikum

Im Interview beurteilten die Studierenden die Zusammenarbeit im Praktikum. Unter anderem berichteten sie über Freiräume, Erwartungen und Einschränkungen von Seiten der Praxislehrpersonen und beschrieben ihren Umgang damit. Ihre Antworten werden für diese Untersuchung zweifach genutzt: Einerseits fließen sie in ein Gesamturteil ein, das die Qualität der Zusammenarbeit beschreibt (vgl. Kapitel 16.1, p. 138). Andererseits werden im Folgenden ausgewählte Zitate daraus angeführt, die veranschaulichen, wie Studierende im Praktikum zur Anpassung an die Praxislehrperson neigen oder sich den Erwartungen der Praxislehrperson anpassen müssen. Von den 43 Studierenden der Experimentalgruppe berichteten 10 und von den 37 Studierenden der Kontrollgruppe 11 über Anpassungsleistungen, die sie im Untersuchungspraktikum erbrachten.<sup>28</sup>

Zuerst zwei Beispiele aus der Experimentalgruppe:

«... jetzt habe ich einfach vielmals, ja, sie hat es gerne, oder sie sieht es gerne, machen wir halt noch ein Rollenspiel, eine Diskussion, oder ich habe manchmal in einer Lektion zwischen diesen verschiedenen Sozialformen gewechselt und Dias und Film und Plakat und wirklich alles eingebaut, was übertrieben ist, das kannst du später gar nicht, und ich bin einfach nicht hundertprozentig dahintergestanden ... ich habe halt gewusst, was sie gerne hat, und am Schluss ist ja sie die, die dich beurteilt, das werde ich das nächste Jahr auch so machen, das ist einfach so, der gibt dir die Noten, damit musst du dich vorstellen gehen ...» (Studentin 105, Pos. 51–53, Experimentalgruppe).

<sup>28</sup> Interraterreliabilität: Bei den von zwei Personen kodierten Studierendeninterviews wurde der Kode «Anpassung» 6 Interviews zugeordnet und 18 Interviews nicht zugeordnet. Die Urteile der beiden Personen stimmen in allen 24 Interviews überein.

«... wenn ich dann im nächsten Praktikum Oberstufe habe ... dann möchte ich dann noch ein wenig mehr mich sein, also auch das austesten, was eigentlich in mir vorschwebt ... der Praxislehrer war nicht viel anders, als ich das vielleicht möchte, aber gewisse Dinge waren halt schon anders, und ich übernahm das einfach so ... er hätte mich entscheiden lassen, er hätte mich völlig allein machen lassen, er liess mich mit der Zeit auch los, aber ich bin einfach der Typ, der sich mega schnell anpasst, es ist so, eben das will ich ja in Zukunft ändern, muss ich ein bisschen ändern, weil ich passe mich sofort an» (Studentin 312A, Pos. 33 u. 51, Experimentalgruppe).

Bei den beiden Fallbeispielen aus der Experimentalgruppe fällt auf, dass die Praktikantinnen nicht eigentlich von Anpassungsdruck im Praktikum sprechen. Sie neigten von sich aus zur Anpassung, sei es um gut beurteilt zu werden oder aus lauter Gewohnheit. Im Gegensatz dazu fühlten sich die beiden Praktikantinnen aus der Kontrollgruppe, von denen die folgenden Zitate stammen, zur Anpassung gedrängt.

«Du musstest eigentlich genau das machen, was er eigentlich auch machen würde, und mit dem hatte ich einfach ein bisschen Mühe, irgendwie ... Ja, es war eben so, dass die Kollegin und ich ... am ersten Montag, da haben wir einfach gedacht, weil wir hätten fast der ganzen Klasse Strafseiten nachher geben müssen, und das geht ja gar nicht, weil, alle waren ein bisschen miteinander verstrickt. Und da haben wir einfach nicht so genau gewusst wie reagieren. Und nachher hat er gesagt, das ist einfach am besten, wenn wir es gerade so weitermachen und einfach die Strafseiten ... verteilen und einfach hart sein ... und mit dem konnte ich mich einfach nicht ganz identifizieren» (Studentin 321B, Pos. 54–56, Kontrollgruppe).

«... Ja, und irgendwie nachdem sie eben auch gesagt hatte, sie wolle, dass es bei mir auch mal klappe, habe ich wirklich irgendwie nachher am nächsten Tag beim Planen das Gefühl gehabt, ich müsse es so machen, wie sie es möchte. Und gar nicht mehr überlegt, ist das gut für die Kinder, ist das gut für mich» (Studentin 317B, Pos. 363, Kontrollgruppe).

### 13.1.3 Diskussion der Ergebnisse zur Steuerung des eigenen Lernens

Bei der Steuerung des eigenen Lernens liessen sich mit den im Fragebogen eingesetzten Skalen «Belastende Gefühle», «Konkrete Ziele» und «Konformität im Praktikum» keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe nachweisen (13.1.1). Ergänzende Interviewdaten stehen in diesem Teil lediglich zur Konformität im Praktikum zur Verfügung: Studierende der Experimentalgruppe berichteten im Interview etwa gleich häufig über Anpassungsleistungen wie Studierende der Kontrollgruppe (13.1.2). Weshalb zeigen sich in diesem Teil der Untersuchung keine Unterschiede zwischen den Gruppen? Lassen sich diese Ergebnisse mit den bisher dargestellten vereinbaren?

Neben den Daten dieses Kapitels geben auch andere Teile der Untersuchung Auskunft über die Steuerung des Lernens: Die Überprüfung der Experimentalbedingungen zeigte zum Beispiel, dass die Praxislehrpersonen im reflexiven Praktikum die herkömmlichen Elemente «Fremdbeurteilung», «Persönliche Präferenzen» und «Verbesserungsvorschläge» weniger häufig einsetzten als die Praxislehrpersonen im herkömmlichen Praktikum (vgl. Kapitel 10.1, p. 73), was den Studierenden der Experimentalgruppe zumindest vermehrt Gelegenheit gab, ihr Lernen selber zu steuern. Weitere Schlüsse lassen sich aus den im Interview erreichten Reflexionstiefen ziehen: Die Entwicklungsberichte der Studierenden zeigen am konkreten Beispiel, wie sich Studierende mit Belastungen auseinandersetzen und ob sie ihr Handeln im

Praktikum gezielt entwickelten. Da die Experimentalgruppe signifikant höhere Werte erreichte als die Kontrollgruppe (vgl. Kapitel 11.1.3, p. 92), darf angenommen werden, dass die Studierenden im reflexiven Praktikum ihr Lernen zielgerichteter angingen als die im herkömmlichen Praktikum. Warum lässt sich das mit den expliziten Fragen zur Steuerung des Lernens nicht nachweisen?

Auch bei der Steuerung des eigenen Lernens müssen bei der Interpretation der Ergebnisse methodische Einschränkungen berücksichtigt werden. Wie in anderen Teilen der Untersuchung ist ungewiss, ob sich Unterschiede, wie sie sich in den Entwicklungsberichten der Studierenden zeigten, mit den allgemeinen Formulierungen der eingesetzten Skalen überhaupt erfassen lassen. Die Items könnten auch sozial erwünschte Antworten provoziert haben: Sich der Praxislehrperson anpassen und Probleme als belastend empfinden dürften angehende Lehrpersonen als negativ bewerten, das Verfolgen von konkreten Zielen hingegen als positiv, was zu ähnlichen Antworten in den beiden Gruppen geführt haben könnte (vgl. Abbildung 17, p. 114).

Da die Versuchspersonen im Interview nur zur Konformität im Praktikum explizit befragt wurden, sind lediglich dazu weitere Daten vorhanden. Die Anzahl der Interviewberichte der beiden Gruppen passen zum Fragebogenergebnis: In der Experimental- und der Kontrollgruppe berichteten etwa gleich viele Personen über Anpassungsleistungen, Unterschiede zwischen den Gruppen scheint es keine gegeben zu haben. Der nähere Vergleich der zitierten Fallbeispiele (13.1.2) macht allerdings auf einen qualitativen Unterschied aufmerksam: Die Praktikantinnen der Kontrollgruppe fühlen sich zur Anpassung gedrängt, die der Experimentalgruppe neigen von sich aus zur Anpassung. Dass Praxislehrpersonen auf Beurteilung verzichten und den Studierenden Handlungsfreiräume zugestehen, heisst offenbar nicht, dass Studierende diese auch nutzen. Diese Beobachtung stützt sich zwar bloss auf Einzelfälle, gibt aber einen wichtigen Hinweis für die Durchführung reflexiver Praktika: Die Experimentierfreudigkeit der Studierenden müsste von den Praxislehrpersonen aktiv gefördert werden.

## 14 Der Unterricht der Studierenden aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Die bisher dargestellten Ergebnisse folgen aus der Befragung der Studierenden und Praxislehrpersonen und somit aus Angaben von unmittelbar an der Durchführung der Untersuchung beteiligten Personen. Das Ziel des reflexiven Praktikums ist aber letztlich, dass es zu besserem Unterricht führt. Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 6, p. 41), hätte es den Rahmen dieser Untersuchung gesprengt, die Unterrichtsqualität mit einem aufwendigen Verfahren zu messen. Um trotzdem eine Aussensicht einbeziehen zu können, wurden die Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen zum Unterricht befragt. Dieser Teil der Untersuchung ist explorativ, denn es ist ungewiss, ob das reflexive Praktikum bei einer Praktikumsdauer von zwei bzw. vier Wochen auf die Schülerinnen und Schüler spürbare Auswirkungen hat. Für die Befragung wurden Teile des Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima (Eder & Mayr 2000) eingesetzt (vgl. Kapitel 7.5, p. 48). Die Schülerinnen und Schüler beurteilten das Handeln ihrer Praktikantin bzw. ihres Praktikanten anhand fünf fördernder und zwei belastender Klimatelemente des Unterrichts. Das Zutreffen der Items der eingesetzten Skalen mussten sie mehrmals während des Praktikums auf einer fünfstufigen Ratingskala<sup>29</sup> einschätzen.

Fördernde Elemente:

1. Pädagogisches Engagement (förderliches und zuwendendes Verhalten der Lehrperson)
2. Vermittlungsqualität (interessanter und verständlicher Unterricht)
3. Mitsprache (Schülerinnen und Schüler werden bei Entscheidungen einbezogen)
4. Schülerbeteiligung (Schülerinnen und Schüler können im Unterricht aktiv sein)
5. Kontrolle der Schülerarbeit (Interesse an Arbeiten der Schülerinnen und Schüler)

Belastende Elemente:

6. Unterrichtsdruck (hohes Tempo und fehlende Erklärungsqualität)
7. Restriktivität (autoritäres und abwertendes Verhalten der Lehrperson)

Im Gegensatz zu den Studierenden und den Praxislehrpersonen hatten die Praktikumsklassen keine Kenntnis davon, ob sie der Experimental- oder der Kontrollgruppe angehörten. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler sind somit vom Wissen um die Gruppenzugehörigkeit unbeeinflusst.

Im Kapitel 14.1 finden sich Angaben zu den Messzeitpunkten und zur Stichprobengröße. Im Kapitel 14.2 werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt und diskutiert.

---

<sup>29</sup> Skalenwerte: 5: stimmt genau bis 1: stimmt nicht.

## 14.1 Messzeitpunkte und Stichprobengrösse

Wegen der unterschiedlichen Dauer der Praktika konnten die Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 1 dreimal befragt werden, die der Institution 2 hingegen nur zweimal. Die Daten wurden daher nach Institutionen getrennt ausgewertet. An der Institution 1 richtete sich die Befragung an 469 Schülerinnen und Schüler, an der Institution 2 an 338. Da den meisten Praktikumsklassen der Institution 2 zwei Studierende zugeteilt waren, mussten die Schülerinnen und Schüler auch zwei beurteilen. Damit verdoppelte sich die Stichprobe der Institution 2 nahezu. Die Anzahl der Schülerinnen- und Schülerurteile, die schliesslich in die Datenauswertung einfluss, ist jedoch aus drei Gründen geringer:

1. Einzelne Praktikumslehrpersonen verpassten einen Messzeitpunkt, sodass drei Klassen aus der Befragung ausschieden (vgl. Tabelle 3, p. 49).
2. Einzelne Schülerinnen oder Schüler waren zu einem Messzeitpunkt nicht im Unterricht anwesend, sodass Einzelpersonen aus der Befragung ausschieden.
3. Zum Teil haben Schülerinnen oder Schüler den Fragebogen nicht vollständig beantwortet, sodass die Stichprobengrösse bei den einzelnen Klimatelementen leicht variiert.

Die folgenden beiden Tabellen 29 und 30 geben einen Überblick über die Anzahl der in die Varianzanalysen eingeflossenen Schülerinnen- bzw. Schülerurteile, getrennt nach Experimental- und Kontrollgruppen.

Tabelle 29: In die Datenauswertung einbezogene Schülerinnen- und Schülerurteile, Institution 1

Institution 1, $N_{Ex} = 278$ , $N_{Ko} = 191$	Ex	Ko
Pädagogisches Engagement	176	145
Vermittlungsqualität	178	148
Mitsprache	179	149
Schülerbeteiligung	179	149
Kontrolle der Schülerarbeit	171	149
Unterrichtsdruck	179	149
Restriktivität	173	146

$N_{Ex}$ : Erwartete Schülerinnen- und Schülerurteile, Experimentalgruppe

$N_{Ko}$ : Erwartete Schülerinnen- und Schülerurteile, Kontrollgruppe

Tabelle 30: In die Datenauswertung einbezogene Schülerinnen- und Schülerurteile, Institution 2

Institution 2, $N_{Ex} = 372$ , $N_{Ko} = 286$	Ex	Ko
Pädagogisches Engagement	311	233
Vermittlungsqualität	346	237
Mitsprache	340	236
Schülerbeteiligung	342	237
Kontrolle der Schülerarbeit	322	232
Unterrichtsdruck	342	234
Restriktivität	340	232

$N_{Ex}$ : Erwartete Schülerinnen- und Schülerurteile, Experimentalgruppe

$N_{Ko}$ : Erwartete Schülerinnen- und Schülerurteile, Kontrollgruppe

## 14.2 Fördernde und belastende Klimatelemente

### 14.2.1 Wirkung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Die Varianzanalysen der Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler ergeben bei beiden Institutionen für drei der sieben Klimatelemente signifikante Interaktionseffekte (vgl. Tabellen 31 und 32). Bezüglich der fördernden Elemente «Mitsprache» und «Schülerbeteiligung» zeigen sich sowohl bei der Institution 1 wie auch bei der Institution 2 für die Experimentalgruppe positivere Entwicklungsverläufe als für die Kontrollgruppe. Ein vergleichbarer Effekt ergibt sich bei der Institution 1 für das fördernde Element «Kontrolle der Schülerarbeit». Bezüglich des belastenden Elementes «Restriktivität» zeigt sich bei der Institution 2 für die Experimentalgruppe ein negativerer Entwicklungsverlauf als für die Kontrollgruppe (vgl. Abbildungen 19 und 20).

Tabelle 31: Klimatelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 1, Experimental- und Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)

Institution 1		t 1		t 2		t 3			Zeit	Gruppe	Interaktion
		Ex	Ko	Ex	Ko	Ex	Ko				
Pädagogisches Engagement	M	3.38	3.01	3.30	2.94	3.37	2.87	F	1.96	19.04	1.54
	S	.95	.91	.88	.97	.95	.98	df	2,638	1,319	2,638
	N	176	145	176	145	176	145	p	n.s.	***	n.s.
Vermittlungsqualität	M	3.52	3.19	3.46	3.09	3.62	3.22	F	5.84	15.32	.37
	S	.81	.90	1.00	1.02	.94	1.05	df	2,648	1,324	2,648
	N	178	148	178	148	178	148	p	**	***	n.s.
Mitsprache	M	3.10	2.98	3.15	2.86	3.24	2.83	F	.45	10.16	5.52
	S	.81	.76	.89	.94	.95	1.03	df	2,652	1,326	2,652
	N	179	149	179	149	179	149	p	n.s.	**	**
Schülerbeteiligung	M	3.62	3.55	3.66	3.36	3.70	3.40	F	2.18	8.89	6.23
	S	.68	.71	.80	.84	.76	.81	df	2,652	1,326	2,652
	N	179	149	179	149	179	149	p	n.s.	**	**
Kontrolle der Schülerarbeit	M	3.12	3.10	3.36	3.26	3.45	3.10	F	11.95	2.61	7.53
	S	.96	.92	.96	.97	.96	.95	df	2,636	1,318	2,636
	N	171	149	171	149	171	149	p	***	n.s.	***
Unterrichtsdruck	M	1.92	2.23	2.13	2.28	2.09	2.25	F	4.39	4.69	2.02
	S	.95	.83	1.06	.90	1.03	1.00	df	2,652	1,326	2,652
	N	179	149	179	149	179	149	p	*	*	n.s.
Restriktivität	M	1.75	1.92	2.13	2.21	2.15	2.39	F	50.13	3.03	1.61
	S	.75	.80	1.04	.98	1.02	1.11	df	2,634	1,317	2,634
	N	173	146	173	146	173	146	p	***	n.s.	n.s.

t 1: Beginn des Praktikums, t 2: Mitte des Praktikums 2, t 3: Ende des Praktikums, Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, F: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).



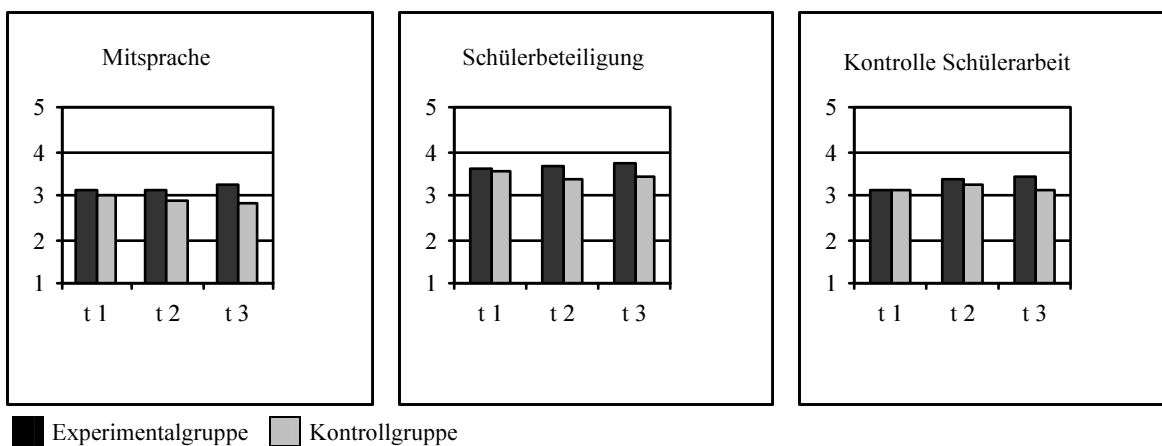
Tabelle 32: Klimatelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 2, Experimental- und Kontrollgruppe zu den zwei Messzeitpunkten (Mittelwerte, Varianzanalysen)

Institution 2		t 1		t 3			Zeit	Gruppe	Interaktion
		Ex	Ko	Ex	Ko				
Pädagogisches Engagement	M	3.62	3.78	3.74	3.98	F	20.11	10.04	1.33
	S	.86	.85	.83	.70	df	1,542	1,542	1,542
	N	311	233	311	233	p	***	**	n.s.
Vermittlungsqualität	M	4.02	4.25	4.11	4.27	F	3.33	14.53	1.15
	S	.70	.69	.73	.74	df	1,581	1,581	1,581
	N	346	237	346	237	p	n.s.	***	n.s.
Mitsprache	M	3.25	3.13	3.43	3.15	F	6.62	10.06	4.09
	S	.85	.82	.87	.98	df	1,574	1,574	1,574
	N	340	236	340	236	p	**	**	*
Schülerbeteiligung	M	3.78	3.83	3.99	3.86	F	12.89	.54	7.48
	S	.72	.65	.62	.68	df	1,577	1,577	1,577
	N	342	237	342	237	p	***	n.s.	**
Kontrolle der Schülerarbeit	M	3.51	3.82	3.70	4.10	F	39.69	27.80	1.52
	S	.97	.86	.90	.76	df	1,552	1,552	1,552
	N	322	232	322	232	p	***	***	n.s.
Unterrichtsdruck	M	1.77	1.64	1.71	1.65	F	.52	2.75	1.10
	S	.83	.71	.77	.76	df	1,574	1,574	1,574
	N	342	234	342	234	p	n.s.	n.s.	n.s.
Restriktivität	M	1.75	1.52	2.02	1.57	F	20.89	32.98	9.60
	S	.81	.61	.95	.77	df	1,570	1,570	1,570
	N	340	232	340	232	p	***	***	**

t 1: Beginn des Praktikums, t 3: Ende des Praktikums, Ko: Kontrollgruppe, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, N: Anzahl Fälle, F: Prüfwert, df: Freiheitsgrade, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

Bei den übrigen Skalen führen die Varianzanalysen zu keinen signifikanten Interaktionseffekten (vgl. Tabellen 31 und 32). Es ergeben sich für die Experimental- und Kontrollgruppe vergleichbare Entwicklungsverläufe (vgl. Abbildungen 21 und 22).

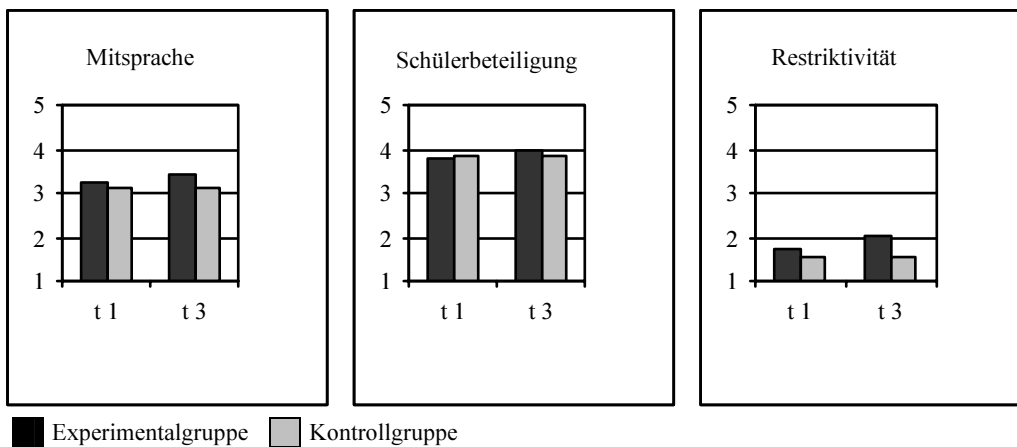
Abbildung 19: Klimatelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 1, signifikante Interaktionseffekte



5: stimmt genau, 1: stimmt nicht

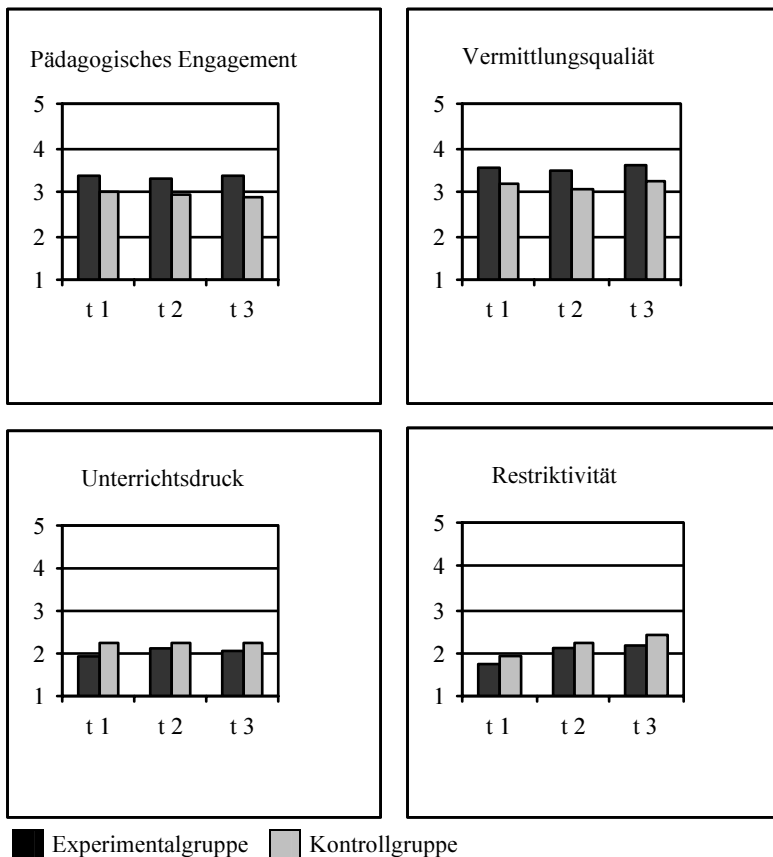
t 1: Beginn des Praktikums, t 2: Mitte des Praktikums, t 3: Ende des Praktikums

Abbildung 20: Klimatelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 2, signifikante Interaktionseffekte



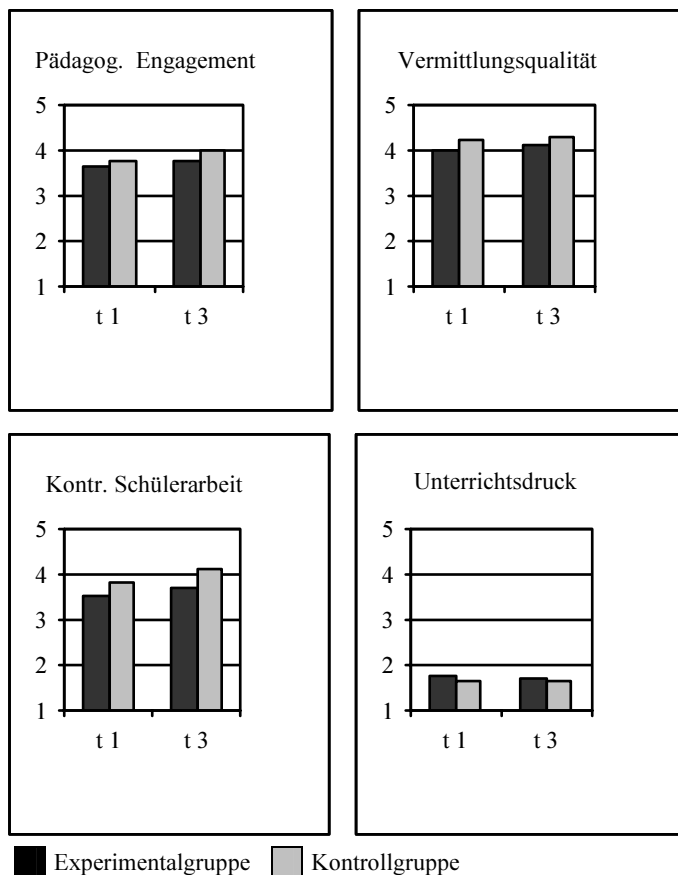
5: stimmt genau, 1: stimmt nicht  
 t 1: Beginn des Praktikums, t 3: Ende des Praktikums

Abbildung 21: Klimatelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 1, keine signifikanten Interaktionseffekte



5: stimmt genau, 1: stimmt nicht  
 t 1: Beginn des Praktikums, t 2: Mitte des Praktikums, t 3: Ende des Praktikums

Abbildung 22: Klimatelemente des Unterrichts nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Institution 2, keine signifikanten Interaktionseffekte



5: stimmt genau, 1: stimmt nicht  
t 1: Beginn des Praktikums, t 3: Ende des Praktikums

#### 14.2.2 Diskussion der Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler

Bei einem Teil der Klimatelemente ergeben die Varianzanalysen der Daten der Schülerinnen und Schüler signifikante Interaktionseffekte. Allerdings muss bei deren Interpretation berücksichtigt werden, dass die Reliabilitätsprüfungen nicht für alle Skalen zur gewünschten Messqualität führten (vgl. Anhang, p. 304). Mit Sicherheit gesagt werden kann, dass die Befragung in einem Punkt Entwarnung gibt: Praxislehrpersonen geben hin und wieder zu bedenken, dass ein reflexives Praktikum zur Belastung für die Schülerinnen und Schüler werden könnte. Sie befürchten, die Unterrichtsqualität könnte leiden, wenn Studierende eigene Handlungsideen verwirklichten und ihr Handeln auf experimentellem Weg entwickelten. Diese Befürchtung wird nicht bestätigt. Im Gegenteil: bis auf ein Klimatelement bei der einen Institution (Restriktivität, Institution 2) fielen die Urteile der Experimental- im Vergleich zur Kontrollgruppe positiv oder neutral aus. Die positiven Effekte betreffen bei beiden Institutionen die Elemente «Mitsprache» und «Schülerbeteiligung» und bei der Institution 1 das Element «Kontrolle der Schülerarbeit» (14.2.1).

Dieser Untersuchungsteil ist nicht hypothesengeleitet, was eine Interpretation der Ergebnisse erschwert. Natürlich lässt sich spekulieren. Für die positiven Effekte bei den Elementen «Mit-

sprache» und «Schülerbeteiligung» lassen sich auch gute Gründe finden: Studierende lernen im reflexiven Praktikum die Wirkung ihres Handelns genau zu beobachten, wodurch die Schülerinnen und Schüler ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rücken und Handlungsentscheidungen mit beeinflussen. Dies könnte für die Schülerinnen und Schüler spürbar geworden sein und sich in ihren Einschätzungen zu «Mitsprache» und «Schülerbeteiligung» niedergeschlagen haben. Für diese Erklärung spricht auch, dass die positiven Effekte bei diesen beiden Klimaelementen in der Experimentalgruppe beider Institutionen auftauchen. Trotzdem bleiben solche nachträglichen Erklärungen hypothetisch. Es bedarf weiterer Untersuchungen, um sie zu überprüfen und die Frage nach der Auswirkung eines reflexiven Praktikums auf die Unterrichtsqualität zu beantworten.

## 15 Beurteilung des reflexiven Praktikums

In den Kapiteln 11 bis 14 sind Ergebnisse zur Wirkung des reflexiven Praktikums im Vergleich zum herkömmlichen Praktikum dargestellt. Kapitel 15 handelt nun ausschliesslich vom reflexiven Praktikum: Studierende und Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe äusserten sich im Fragebogen und im Interview zum reflexiven Praktikum. Die Daten zeigen, wie Betroffene das reflexive Praktikum beurteilten, wie sich das Konzept in der Praxis bewährte und was sich bei der Umsetzung als schwierig erwies (15.1). Im Weiteren wird in diesem Kapitel nach dem Zusammenhang zwischen Personenfaktoren der Studierenden und der Wirkung des reflexiven Praktikums gefragt (15.2). Schliesslich folgt die Diskussion der Ergebnisse (15.3).

### 15.1 Beurteilung des reflexiven Praktikums durch die Experimentalgruppe

#### 15.1.1 Ergebnisse aus dem Fragebogen und aus dem Interview

Im Fragebogen beurteilten die Versuchspersonen der Experimentalgruppe das Konzept des reflexiven Praktikums (Skala «Beurteilung des reflexiven Praktikums»). Sie stimmten vorgegebenen Items wie den folgenden auf einer vierstufigen Ratingskala<sup>30</sup> mehr oder weniger zu: «Die Zusammenarbeit nach dem Konzept des reflexiven Praktikums entsprach mir», «Ich würde im nächsten Praktikum gerne wieder nach dem reflexiven Ansatz arbeiten» (weitere Items siehe Anh. Tab. 75, p. 282).

Tabelle 33 zeigt, wie die Studierenden und die Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe das Konzept des reflexiven Praktikums im Fragebogen beurteilten.

Tabelle 33: Beurteilung des reflexiven Praktikums, Studierende und Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe, Fragebogen zum Messzeitpunkt 2

Beurteilung des reflexiven Praktikums (Fragebogen)		Studierende, N = 43 M = 3.07, S = .76		Praxislehrpers., N = 32 M = 3.50, S = .53	
	Skalenmittelwerte	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
1: negativ	von 1.00 bis 1.24	2	5%		
1.5	von 1.25 bis 1.74	1	2%		
2: eher negativ	von 1.75 bis 2.24	3	7%	2	6%
2.5	von 2.25 bis 2.74	5	12%	1	3%
3: eher positiv	von 2.75 bis 3.24	16	37%	4	13%
3.5	von 3.25 bis 3.74	5	12%	11	34%
4: positiv	von 3.75 bis 4.00	11	25%	14	44%

N: Anzahl Urteile, M: Mittelwert, S: Standardabweichung.

74% der Studierenden und 91% der Praxislehrpersonen beurteilten das Konzept des reflexiven Praktikums «eher positiv» bis «positiv», 14% der Studierenden und 6% der Praxislehrpersonen «eher negativ» bis «negativ», und 12% der Studierenden und 3% (1 Person) der Praxislehrpersonen liegen in der Mitte der beiden Pole. Insgesamt fällt auf, dass die Urteile der Praxislehrpersonen etwas positiver ausfallen als die der Studierenden.

<sup>30</sup> Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Im Interview erzählten die Personen der Experimentalgruppe von Erfahrungen bei der Umsetzung des reflexiven Konzeptes. Sie nannten Vor- und Nachteile der neuen Form der Zusammenarbeit. Ihre Ausführungen wurden von den Forschungsassistenten nach festgelegten Kriterien analysiert und mittels eines Punktesystems in eine Ratingskala mit den Werten «positiv», «eher positiv», «teils-teils», «eher negativ» und «negativ» übergeführt (vgl. Kapitel 9.2.4.2, p. 70). Der Vergleich der von zwei Personen kodierten Interviews ergab für die Daten der Studierenden eine zufallsbereinigte Interraterreliabilität von  $\alpha = .80$ . Der Vergleich der Kodierungen der Daten der Praxislehrpersonen ergab lediglich eine zufallsbereinigte Interraterreliabilität von  $\alpha = .44$ , was deutlich unter dem wünschbaren Wert von  $\alpha = .70$  liegt. Als nicht klar voneinander abgrenzbar erwiesen sich die Kategorien «eher positiv» und «positiv», was bei der Interpretation dieser Daten berücksichtigt werden muss.

Die Ergebnisse der skalierenden Strukturierung der Interviewdaten zur Beurteilung des Konzeptes des reflexiven Praktikums finden sich in Tabelle 34.

Tabelle 34: Beurteilung des reflexiven Praktikums, Studierende und Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe, Interview

Beurteilung des reflexiven Praktikums (Interview)	Studierende, N = 43		Praxislehrpers., N = 31	
	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
1: negativ	1	2%		
2: eher negativ				
3: teils-teils	13	30%	6	19%
4: eher positiv	16	38%	11	36%
5: positiv	13	30%	14	45%

N: Anzahl Urteile

Im Interview äusserten sich 68% der Studierenden und 81% der Praxislehrpersonen «eher positiv» bis «positiv» zum neuen Konzept, 2% (1 Person) der Studierenden beurteilten es als «negativ», und 30% der Studierenden und 19% der Praxislehrpersonen sprachen sich weder klar für noch klar gegen das Konzept aus. Im Unterschied zu den Beurteilungen im Fragebogen zeigt sich bei den Globaleinschätzungen der Interviewdaten eine Tendenz zur Mitte. Während die vierstufige Skala im Fragebogen die Versuchspersonen zur Entscheidung positiv bzw. negativ zwang, waren sie im Interview frei und mussten nicht klar Position beziehen. Ansonsten ergibt sich durch die schriftliche und mündliche Befragung ein ähnliches Bild: Die Urteile liegen mehrheitlich auf der positiven Seite.

### 15.1.2 Argumente für und gegen das reflexive Praktikum

Ausgehend von den Interviewaussagen der Personen der Experimentalgruppe, wurde ein Kategoriensystem entwickelt (vgl. Anhang, p. 298), mit dem Argumente für oder gegen das reflexive Praktikum erfasst werden konnten. Im Folgenden werden häufig genannte positive und negative Aspekte aufgeführt und durch ausgewählte Zitate veranschaulicht. Auf die Angabe von Häufigkeiten wird verzichtet, da sich die Interraterreliabilität in diesem Teil als ungenügend erwies.

### Von der Experimentalgruppe genannte Argumente für das reflexive Praktikum:

1. Studierenden lernen im reflexiven Praktikum, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und Lösungen für Probleme im Unterricht zu finden.
2. Studierende setzen sich im reflexive Praktikum gezielt und differenziert mit ausgewählten Themen auseinander.
3. Studierende können im reflexiven Praktikum ihre eigenen Unterrichtsideen erproben.
4. Studierende profitieren im reflexiven Praktikum von den Unterrichtsdemonstrationen der Praxislehrpersonen.
5. Praxislehrpersonen beobachten differenzierter und werden angeregt, ihr eigenes Handeln und seine Wirkung zu reflektieren.

### Von der Experimentalgruppe genannte Argumente gegen das reflexive Praktikum:

1. Ob das reflexive Praktikum vorteilhafter ist als ein herkömmliches Praktikum, ist fraglich.
2. Das reflexive Praktikum eignet sich nicht für Studierende mit wenig Erfahrung.
3. Das reflexive Praktikum eignet sich nicht für alle Studierenden und alle Praxislehrpersonen.
4. Beurteilende Rückmeldungen der Praxislehrperson fehlen im reflexiven Praktikum, wären jedoch wichtig.
5. Studierende und Praxislehrpersonen müssten sich vorgängig intensiver mit dem Konzept des reflexiven Praktikums auseinander setzen.

Es folgen Zitate von Studierenden und Praxislehrpersonen, die für die fünf Argumente für (15.1.2.1) und gegen das reflexive Praktikum (15.1.2.2) exemplarisch sind. Die Zitate sind so ausgewählt, dass unterschiedliche Nuancen in der Argumentation deutlich werden.

#### 15.1.2.1 Argumente für das reflexive Praktikum

1. Studierenden lernen im reflexiven Praktikum, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und Lösungen für Probleme im Unterricht zu finden.

#### *Aussagen von Studierenden:*

«Eben, extrem gelernt, mein Handeln auseinanderzunehmen, ja mein Handeln zu reflektieren, was habe ich gemacht. Weil ich das vorher noch nie musste oder noch nicht so intensiv musste ... und ich denke, es hat schon Vorteile ... ich meine, du gibst ja dann irgendwann auch selbst Schule. Du musst ja wirklich dann selbst überlegen» (Studentin 302, Pos. 196–198, Experimentalgruppe).

«Ich fand es sehr, sehr gut, weil also wenn man jetzt da mit den anderen redet, wo es einfach vielfach so gewesen ist, dass der Lehrer gesagt hat, he, macht das so und so, so und so geht's nicht und ich mache es immer so, das ist bei uns wirklich weggefallen ... wir selber konnten die Erfahrung machen und dann auch andere Lösungen finden, wie man es sonst machen könnte, wenn etwas nicht so gegangen ist, und dann auch gerade ausprobieren und wieder darüber reflektieren ... also ich fand es sehr positiv» (Studentin 310A, Pos. 99–103, Experimentalgruppe).

### *Aussagen von Praxislehrpersonen:*

«... ich finde es eine sehr gute Art von Praktikum, und ich schätze es auch, weil ich denke, dass Studenten, die darauf auch immer mehr ausgerichtet werden, über sich selbst und ihr Tun, das, was sie machen, nachzudenken, die haben nachher, wenn sie dann aus der Ausbildung rauskommen, sehr viel weniger Mühe wahrscheinlich, den Schulalltag, wenn sie auf sich gestellt sind, zu meistern. Weil sie's eben gelernt haben, mit sich selbst und ihrem Tun eben kritisch umzugehen. Und ich denke, wenn das so geschult wird, ist das nachher so ne Selbstverständlichkeit, die so drin ist, wo man nicht mehr unbedingt nachfragen muss, und das passiert einfach automatisch. Und das sehe ich als die grosse Chance von diesem reflexiven Praktikum» (Praxislehrerin 003, Pos. 113, Experimentalgruppe).

«Ich finde das recht vorteilhaft ... dass der Praktikant oder die Praktikantin selber darüber nachdenken muss ... Vor- und Nachteile eruieren, den eigenen Unterricht evaluieren. Ist nicht ganz einfach, aber ich glaube, sehr gesund. Und wahrscheinlich auch nachhaltiger, als wenn man sich vom Praxislehrer sagen lassen muss ...» (Praxislehrer 010, Pos. 65, Experimentalgruppe).

## 2. Studierende setzen sich im reflexive Praktikum gezielt und differenziert mit ausgewählten Themen auseinander.

### *Aussagen von Studierenden:*

«Man konnte sich so ... mehr spezialisieren. Also du musstest nicht den ganzen Unterricht von A bis Z perfekt machen, weil dann herausgepickt wurde, was alles nicht gut war, sondern, eben, man gab den Auftrag ... schau auf das in dieser Lektion oder in dieser Situation und nicht über das Ganze gesehen, sondern das, und zwar dann genau. Und dann konntest du dich wirklich mal auf das konzentrieren und nicht auf alles ...» (Studentin 315B, Pos. 85, Experimentalgruppe).

«... vor allem dünkte es mich auch gut am reflexiven Praktikum, dass man auch so auf Kleinigkeiten eingehen konnte. Weil, was ich vorher an Praktika hatte, da hiess es einfach immer nach jeder Lektion, das war gut, das war super ... und ich musste sagen, es kann ja nicht sein, dass bei mir jede Lektion super ist ... das konnte ich durch das reflexive Praktikum umgehen, indem, dass ich eben, dass ich auf Kleinigkeiten hinweisen konnte» (Studentin 308A, Pos. 64, Experimentalgruppe).

### *Aussagen von Praxislehrpersonen:*

«Also der Vorteil ist sicher, dass sich das Gespräch beschränkt, also fokussiert einfach auf etwas oder zwei Dinge ... wenn man zwei Aufträge hatte. Dass man ... nachher auch einfach an dem weiterarbeitet und nicht sieben Dinge, das Gefühl hat, das müsste besser werden und dieses müsste besser werden, sondern ja, dass man einfach an zwei, drei Themen so während zwei Wochen arbeitet und mehr eigentlich nicht und das andere einfach so stehen lässt, wie es ist. Das war für mich sicher ein Vorteil» (Praxislehrerin 203, Pos. 95, Experimentalgruppe).

«... für mich war wirklich der Riesenvorteil, jetzt, eben gerade methodisch-didaktisch, wo jetzt viel noch nicht funktioniert hat, also ich hätte wirklich immer von A bis Z ... so hättest du es nicht machen müssen und dort müsstest du halt ... für mich war es einfach eine Riesenerleichterung, dass ich das nicht muss ... ich habe auch wie das Gefühl, dass er das gar nicht hätte annehmen können, an diesem Punkt. Er hätte es wahrscheinlich gar nicht angenommen» (Praxislehrerin 215A, Pos. 67, Experimentalgruppe).



### 3. Studierende können im reflexiven Praktikum ihre eigenen Unterrichtsideen erproben.

#### *Aussagen von Studierenden:*

«... die Gefahr ist, dass ich dem Praxislehrer etwas recht machen will, also dass ich für ihn unterrichte, dass er mich gut einschätzt, dass er mich gut bewertet. Und durch das wertfreie und das reflexive Praktikum werde ich eigentlich nicht mehr direkt angegriffen, das heisst, ich habe trotzdem den Mut, meine Sache gut zu machen» (Student 101, Pos. 103, Experimentalgruppe).

«... ich finde es wirklich eine gute Sache ... dass jeder die Chance hat ... sich selber zu bleiben und nicht irgendwie etwas anzunehmen von jemand anderem, wenn man das nicht möchte ... man bringt schon recht viele Voraussetzungen mit, um selber ein guter Lehrer sein zu können» (Student 113, Pos. 63, Experimentalgruppe).

### 4. Studierende profitieren im reflexiven Praktikum von den Unterrichtsdemonstrationen der Praxislehrpersonen.

#### *Aussagen von Studierenden:*

«... ich hab gar nicht gewusst, dass er jetzt dann eine Demonstrationslektion machen wollte, er hat's wirklich gerade anhängend gemacht. Und ich hab erst in der Lektion gemerkt, dass er mir das zeigen wollte. Und hab dann halt angefangen zu protokollieren und hab mir da auch wichtige Sachen irgendwie mitgenommen. Also das war, glaube ich, so die intensivste Reflexionsstunde für mich, als ich gemerkt habe, hey, er will mir das jetzt zeigen. Und dann war ich echt überrascht, wie gut dort die Schüler mitgemacht haben oder und wie er mit Situationen umgegangen ist, in denen das Gespräch nicht mehr weiterging. Da konnte ich viel profitieren» (Studentin 104, Pos. 63, Experimentalgruppe).

«Und in den Demonstrationslektionen ... dort musste ich wirklich sagen: Doch, da kann ich wirklich ... viel lernen. Gerade die eine ist so gewesen, dass ich mit der einen Halbklassse das schon gemacht habe und sie hat denselben Stoffe mit der anderen Halbklassse nachher auch noch ... und da konnte ich es wirklich vergleichen, und das war wirklich noch gut. Einfach zu sehen, was man daraus noch machen könnte, und einfach so, was ich noch verändern kann. Und das hat mir wirklich viel gebracht» (Studentin 302, Pos. 177–179, Experimentalgruppe).

#### *Aussagen von Praxislehrpersonen:*

«Also, die Demolektionen waren ganz gezielt und vorbereitet, und von daher waren die Gespräche natürlich auch viel fruchtbarer. Und ich denke, sie haben wirklich auch, auch einiges mehr rausgenommen als ich seinerzeit aus diesen Demolektionen» (Praxislehrerin 211A, Pos. 98, Experimentalgruppe).

«... es ist wie eine Demonstration gewesen. Das ist ja auch ein Ansatzpunkt von dieser Form des reflexiven Praktikums, dass die Leute sagen können: Du hör mal, zeige uns das mal. Wie meinst du das jetzt? Wie geht das? Wir schauen jetzt mal zu, oder? Und das habe ich dann gemacht, und sie konnten, ich habe das Gefühl gehabt, sie konnten dort etwas profitieren. Auf jeden Fall haben sie, habe ich gespürt, dass sie dann nachher im Verlauf der weiteren Lektionen gewisse Sachen umgesetzt haben, so zu arbeiten begonnen haben» (Praxislehrer 206, Pos. 38, Experimentalgruppe).

5. Praxislehrpersonen beobachten differenzierter und werden angeregt, ihr eigenes Handeln und dessen Wirkung zu reflektieren.

*Aussagen von Praxislehrpersonen:*

«Und dann ganz ein egoistischer Vorteil, ich habe das Gefühl, ich habe noch in keinem Praktikum selber so viel ... dazugelernt. Also das Hinschauen ... ich habe mich dort auch wieder verfeinert. Einfach wirklich sauberer zu bleiben in der Beobachtung und Interpretation. Also dort habe ich für mich wieder einen riesigen Schritt gemacht» (Praxislehrerin 211A, Pos. 102, Experimentalgruppe).

«Und das reflexive Praktikum für uns Lehrer gibt uns was zurück, dass wir uns als Lehrer wieder mal aufrütteln und sagen, Moment, da haben sich so praktische Rezepte rausgeschält und anders überlebt man den Alltag nicht und zwischendurch wird man durch den Praktikanten wieder gezwungen, Rechenschaft abzugeben, wieso machst du das so. Insofern bereichert mich das als Lehrerin auch. Und das ist ein ganz elementarer Wert ... Ich kann mir kein Praktikum ohne Reflexionen vorstellen, deswegen denke ich, ist es gut, dass man das ganz bewusst macht, und es ist gut, dass wir Lehrer, die im Alltag, ich meine, ich habe meine Unterrichtsrezepte, ist das einfach so, dass man die zwischendurch wieder relativiert und sagt, du, pass auf, in welche Richtung es geht. Ein Praktikant ist noch nahe dran am Reflektieren. Es ist so ein Zurückholen für uns Praktiker. Nehmt euch mal nicht so absolut und relativiert auch mal zwischendurch wieder» (Praxislehrerin 005, Pos. 73, Experimentalgruppe).

15.1.2.2 Argumente gegen das reflexive Praktikum

1. Ob das reflexive Praktikum vorteilhafter ist als ein herkömmliches Praktikum, ist fraglich.

*Aussagen von Studierenden:*

«Weil, ich habe das Gefühl, wenn jetzt das reflexive Praktikum nicht existiert hätte, hätte ich genauso gut bei einem Problem meinen Lehrer fragen können. Schau doch mal, wie es läuft heute, und kannst du mir dann ein paar Tipps geben. Und, ich denke, das liegt nicht am System, ob man jetzt ein reflexives Praktikum macht oder nicht, es hängt wirklich von der Lehrkraft ab. Also, ja, wie die es dann macht. Also, ich muss sagen, das letzte Praktikum, das wir hatten, wo wir zu dritt waren, da gab es eine, dort haben wir, haben wir auch immer kurz nach der Stunde besprochen, und das war sehr interessant, sehr aufschlussreich ... also der Unterschied zwischen den einzelnen Lehrkräften ist vermutlich grösser als der Unterschied von einem System zum anderen. Also, wie die das dann handhaben, das ist dann das alles Entscheidende» (Student 315A, Pos. 80–82, Experimentalgruppe).

«Jetzt, in dem Fall da, muss ich ehrlich sagen, war's mir eigentlich egal ... ob wir's jetzt ... in der traditionellen Form gemacht hätten oder jetzt in dieser Form ... weil beide haben irgendwie das Gefühl gehabt, er findet meinen Unterricht okay, also er findet ihn gut ... und ich kann ihn ernst nehmen. Darum macht es mir nicht einen grossen Unterschied» (Student 102, Pos. 83, Experimentalgruppe).

## 2. Das reflexive Praktikum eignet sich nicht für Studierende mit wenig Erfahrung.

### *Aussagen von Studierenden:*

«Also, es hat gute Ansätze eigentlich, also prinzipiell wäre es gut, aber ich weiss nicht, ob es so gut gerade im ersten längeren Praktikum, weil eben da ist man ... noch so auf einem neuen Gebiet und muss noch so viele Sachen lernen ...» (Studentin 307A, Pos. 181–183, Experimentalgruppe).

«... also besser wäre es, dünkt es mich ... für Lehrer, die schon Schule geben. Also dass sie zueinander in den Unterricht sitzen und ... das reflexiv ... machen. Aber bei uns, wir sind ... noch nicht wirklich weit, und von dem her gesehen wäre es für uns vielleicht besser, eben wenn wir gerade wüssten, woran wir sind ... Also diese Art des Redens oder diese Feedbackkultur, das klappt noch nicht so ... wenn man noch wenig Erfahrung hat» (Studentin 306A, Pos. 186 u. 193, Experimentalgruppe).

### *Aussagen von Praxislehrpersonen:*

«Ich finde das wahnsinnig schwierig ... zu reflektieren, wenn man ja gar noch nicht viele Grundlagen hat ... das ist verrückt, was ich da überlegen muss, ja, wie könnte ich jetzt das anders machen, wie hätte ich jetzt das gemacht, oder ich habe die Erfahrung gar noch nicht ... also man merkt, es ist etwas nicht so gut gewesen, ich meine, das ist ja gut, das ist auch schon reflektieren, aber wie gehe ich jetzt weiter» (Praxislehrer 209, Pos. 265–269, Experimentalgruppe).

«Also das kann man sicher nicht mit jedem Studenten machen, also wenn ich jetzt überlege in den letzten 10, 15 Jahren, was für verschiedene Studenten ich hatte und Studentinnen, dann denke ich, hatte es natürlich schon einige darunter, wo das nicht gerade so umsetzbar ist, sondern viele, die dann einfach noch nicht ganz so weit sind, die sagen, ja schau mal zu und sagst mir, was ich falsch mache, oder ... einfach am Schluss der Lektion wissen wollen, was war alles gut, war etwas überhaupt gut, so diese Sachen, das klassische Beurteilen und so, viele sind einfach auf dieser Stufe und dann eigentlich gar nicht ..., ich meine, es ist ein erhöhter Level im Prinzip da jetzt» (Praxislehrer 012, Pos. 53, Experimentalgruppe).

## 3. Das reflexive Praktikum eignet sich nicht für alle Studierenden und alle Praxislehrpersonen.

### *Aussagen von Studierenden:*

«... der Nachteil ist, dass es eben etwas ist ... das man durchziehen kann oder nicht, ich glaube wirklich, dass das nicht alle durchziehen können, gewisse genügsame Studenten, ich wär zwar eigentlich auch einer von denen ... der etwas faul ist, wenn man allzu faul ist, denke ich ... wenn man nie einen Anstoss kriegt ... von jemandem» (Student 112, Pos. 101, Experimentalgruppe).

«... für die einen bringt's wahrscheinlich mehr, für die andern weniger, weil sie vielleicht besser auf Ideen kommen, wenn man ihnen was sagt ...» (Studentin 104, Pos. 71, Experimentalgruppe).

### *Aussagen von Praxislehrpersonen:*

«... meine Beurteilung über das reflexive Praktikum ... ist, dass es sehr abhängig vom Praktikanten, von der Praktikantin ... ist. Das ist eigentlich meine Schlussfolgerung aus diesem reflexiven Praktikum. Ich finde die Idee spannend, aber es muss eine Person sein, die irgendwo fest mit beiden Beinen auf dem Boden steht, die selbstkritisch ist und die bereit ist, aus Fehlern zu lernen. Und für mich ist das reflexive

Praktikum in dem Sinn nicht für jede, einfach pauschal für jeden geeignet» (Praxislehrer 008, Pos. 43, Experimentalgruppe).

«Und bei der einen meiner beiden Praktikantinnen ist es eigentlich so, dass sie von allem Anfang an Widerstände hatte und möglicherweise dieser Ansatz für sie auch nicht gerade dasjenige ist, welches. Also es kann durchaus sein, dass das eigentlich eine Art ist, die ihr nicht entspricht, und dass man das wirklich anders machen muss. Also da könnte sich eigentlich in dem ganzen Setting ... eine Schwäche zeigen. Also für Leute, die auf das einsteigen, dass das gut geht, und für Leute, die nicht auf das einsteigen, ist dann irgendwo die Frage, ob man dort den Weg geht» (Praxislehrer 212, Pos. 111, Experimentalgruppe).

«Und dann sind, dann würde ich auch sagen, dass ich den Eindruck habe, dass viele Praktikumslehrkräfte auch nicht fähig sind, wahrscheinlich. Die, die mehr der Polizistpraktikumslehrer-Typ sind, die sagen, das ist nicht gut und das ist gut und so musst du es machen ... also es gibt sicher solche, die nicht wollen, also das habe ich auch gehört, in diesen Zusammenkünften jetzt. Aber, es ist auch eine Minderheit, oder» (Praxislehrerin 003, Pos. 172–174, Experimentalgruppe).

«Aber eben, ich sage, es ist abhängig von den Leuten, auch von der Lehrperson ... ich bin jetzt wirklich voll drauf eingestiegen, weil ich gedacht habe, doch, jetzt will ich mal etwas anderes, ich bin sehr interessiert an dem auch, dann ging es ... die Lehrperson muss auch bereit sein für das, die darf sich ja nicht querstellen» (Praxislehrerin 210, Pos. 356–358, Experimentalgruppe).

4. Beurteilende Rückmeldungen der Praxislehrperson fehlen im reflexiven Praktikum, wären jedoch wichtig.

#### *Aussagen von Studierenden:*

«Es hat mir schon etwas gebracht, aber ich habe dann halt trotzdem nicht genau gewusst, ja, was meint er, was denkt er jetzt genau mit dem, was meint er jetzt. Meint er jetzt, das sei okay oder nicht? Das ist irgendwie nicht ganz rüber gekommen. Und das hat mich etwas gestört ... wenn man es konsequent durchführt, dann ist vielleicht schon diese Bestätigung nicht da, die, die nötige Bestätigung, die wir halt schon noch brauchen» (Student 102, Pos. 69 u. 89, Experimentalgruppe).

«... das brauchen wir in der Ausbildung halt schon noch, das Feedback, war das jetzt gut oder nicht, wo mein Lehrer sich sehr zurückgehalten hat, weil er eben gefunden hat ... das muss ich einschätzen, und was mir einfach auch wichtig ist ... im Hinblick auf die Prüfungen ... irgendwie hab ich gemerkt, dass man auch recht auf das angewiesen ist, und das hab ich ... häufig ... dann doch noch gefragt, ja wie fandest du jetzt das ...» (Studentin 111, Pos. 61, Experimentalgruppe).

#### *Aussagen von Praxislehrpersonen:*

«... die Studenten wollen gar nicht, dass es immer nur wertfrei ist ... weil sie möchten sich gerne einschätzen können, sie möchten gerne wissen, ist das gut oder ist das nicht gut und warum und wieso, weshalb nicht oder eher doch ...» (Praxislehrerin 003, Pos. 109, Experimentalgruppe).

«Also es ist noch schwierig, das haben wir immer wieder thematisiert. Wenn dir jetzt etwas auffällt, was du jetzt oder was ich jetzt als störend empfinden würde, aber es ist nie ein Thema. Weisst du, also die Praktikanten wollen das eigentlich nicht wissen ... es interessiert sie nicht, aber dir fällt es einfach auf ... und dann hat das eigentlich keinen Platz ... wenn sie methodisch-didaktische Probleme haben und das nicht wissen wollen ... also musst du da so ein bisschen einen Weg finden, um gewisse Sachen zu sagen» (Praxislehrerin 201, Pos. 270–274, Experimentalgruppe).

5. Studierende und Praxislehrpersonen müssten sich vorgängig intensiver mit dem Konzept des reflexiven Praktikums auseinandersetzen.

#### *Aussagen von Studierenden:*

«Schwierig war einfach, dass wir ziemlich kurzfristig davon informiert wurden und überhaupt nicht viel davon wussten. Und dadurch hatten wir einfach so eine Anfangsstufe, bei der wir nicht wussten, ja was wir jetzt machen müssen. Und als wir es dann endlich erfassten und sie uns auch unterstützen konnte, ging es dann halt nur noch eine Woche (lacht). Und das war ein bisschen, ja, blöd» (Studentin 308B, Pos. 67, Experimentalgruppe).

«Also der einzige kleine Nachteil, den ich vorher schon erwähnt habe, war eben das, dass das jetzt halt noch etwas Neues ist und dass man das den Praxislehrern auch anmerkt» (Studentin 310B, Pos. 211, Experimentalgruppe).

#### *Aussagen von Praxislehrpersonen:*

«Also mir gefällt das, so zu arbeiten. Ich denke, die Praktikanten, jetzt auf jeden Fall sie zwei, die eben noch gewisse Skepsis oder sogar Widerstände dagegen hatten, müssten wohl noch mehr oder sich im Voraus noch mehr damit befassen. Also wir hatten ja ziemlich eine intensive Einführung, und sie wussten eigentlich recht wenig, aber ich weiss nicht, ob das bei allen gleich war von dieser Klasse oder ob es einfach bei ihnen, die ja es gar nicht so toll fanden, das hat sicher auch noch mitgespielt» (Praxislehrerin 203, Pos. 93, Experimentalgruppe).

«... ich müsse noch Kurse machen oder ich müsste mich noch mehr weiterbilden. ... Ich bin jetzt gerade wieder angefragt worden für einen andern Praktikanten, wenn ich wieder so weiterarbeiten würde, müsste ich mich, glaube ich, schon einfach mehr hineinlesen. Und mich noch mehr damit auseinandersetzen ...» (Praxislehrerin 001, Pos. 145 u. 159–161, Experimentalgruppe).

## **15.2 Personenfaktoren der Studierenden und Wirkung des reflexiven Praktikums**

Das reflexive Praktikum eigne sich nicht für alle Studierenden, ist ein Einwand, den schon die Versuchspersonen der dieser Untersuchung vorausgegangenen explorativen Studie nannten (Felten 1998; Felten & Herzog 2001). Im reflexiven Praktikum wird von Studierenden Besonderes gefordert: Sie müssen Probleme analysieren, eigene Schwächen erkennen und thematisieren und ihren Unterrichtsstil entwickeln. Hat es mit Persönlichkeitsmerkmalen oder bestimmten Kompetenzen der Studierenden zu tun, ob sie dies erfolgreich tun oder nicht? Um dieser Frage nachzugehen, umfasste der Fragebogen auch Personenfaktoren, die im reflexiven Praktikum eine Rolle spielen könnten. Entsprechend den Anforderungen, die das reflexive Praktikum stellt, wurden sechs Faktoren ausgewählt (vgl. Kapitel 8.1.4, p. 54). Bei den ersten fünf Faktoren wird zur Wirkung des reflexiven Praktikums ein positiver Zusammenhang vermutet, beim sechsten Faktor ein negativer:

1. Selbstreflexion (Grob & Maag Merki 2001)
2. Extraversion (Schallenberger & Venetz 1999)
3. Emotionale Stabilität (Schallenberger & Venetz 1999)

4. Gewissenhaftigkeit (Schallenger & Venetz 1999)
5. Konkrete Ziele (Kuhl & Fuhrmann 2000)
6. Introjektionsneigung/Konformität (Kuhl & Fuhrmann 2000)

Da die Interviewberichte der Studierenden die Reflexion und Entwicklung des Handelns im Praktikum – und somit den Erfolg im reflexiven Praktikum – am zuverlässigsten abbilden (vgl. Kapitel 11.1.5, p. 95), wird nach Zusammenhängen zwischen den Personenfaktoren und der im Interview erreichten Reflexionstiefe gesucht. Dieser Untersuchungsteil hat explorativen Charakter. Es werden lediglich die Daten der Studierenden der Experimentalgruppe (N = 43) in die Auswertung einbezogen, weil sich die Fragestellung auf das reflexive Praktikum bezieht.

In der folgenden Tabelle 35 sind die Ergebnisse der Korrelationsrechnungen dargestellt:

Tabelle 35: Korrelationen (Spearman's rho<sup>31</sup>) zwischen ausgewählten Faktoren der Person (Durchschnitt Messzeitpunkt 1 und 2) und der Reflexionstiefe (Interview)

Studierende Experimentalgruppe, N = 43	Korrelation	
	R	p
Selbstreflexion und Reflexionstiefe	-.00	n.s.
Extraversion und Reflexionstiefe	.08	n.s.
Emotionale Stabilität und Reflexionstiefe	-.38	*
Gewissenhaftigkeit und Reflexionstiefe	-.14	n.s.
Konkrete Ziele und Reflexionstiefe	-.24	n.s.
Introjektionsneigung/Konformität und Reflexionstiefe	-.07	n.s.

N: Anzahl Fälle, R: Korrelationskoeffizient, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

Zwischen den Personenfaktoren «Selbstreflexion», «Extraversion», «Gewissenhaftigkeit», «Konkrete Ziele» und «Introjektionsneigung/Konformität» und der «Reflexionstiefe» ergeben sich keine signifikanten Zusammenhangseffekte und zwischen dem Personenfaktor «Emotionale Stabilität» und der «Reflexionstiefe» ein signifikanter negativer Zusammenhangseffekt. Besonders erstaunlich ist das Fehlen einer Korrelation zwischen dem Faktor «Selbstreflexion» und der «Reflexionstiefe» des Interviewberichts. Die Skala «Selbstreflexion» enthält beispielsweise folgende Items: «Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte», «Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind». Wiederum ist anzunehmen, dass diese Items zu allgemein sind, als dass sie zur spezifischen Situation im Praktikum in Beziehung stehen, was auch für die übrigen Skalen, bei denen sich keine signifikanten Korrelationen zeigen, gelten dürfte (Itemformulierungen der Skalen «Extraversion», «Gewissenhaftigkeit», «Konkrete Ziele» und «Introjektionsneigung/Konformität» siehe Anh. Tabellen 61, p. 272, und 64, p. 275).

Bei der Skala «Emotionale Stabilität» mussten sich die Studierenden anhand von bipolaren Adjektivpaaren einschätzen. Sie gaben beispielsweise an, ob sie «sehr robust», «ziemlich robust», «eher robust» oder «eher verletzlich», «ziemlich verletzlich», «sehr verletzlich» sind.

<sup>31</sup> Da die Interviewdaten (Reflexionstiefe) ordinalskaliert sind, wurden Rangkorrelationen nach Spearman berechnet (Bühl & Zöfel 2000, p. 322).

Die signifikante negative Korrelation deutet darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen «Emotionaler Instabilität» (Verletzlichkeit und Empfindlichkeit) und der Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns besteht. Dies widerspricht der von Praxislehrpersonen geäußerten Vermutung, dass sich ein reflexives Praktikum vor allem für sichere Studierende, die «mit beiden Beinen auf dem Boden» stehen, eigne (vgl. Zitat Praxislehrer 008, p. 131). Allerdings bedarf es weiterer Untersuchungen, um diesen Zusammenhang zu bestätigen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass dieser Untersuchungsteil in der Frage, ob Persönlichkeitsmerkmale bzw. Kompetenzen der Studierenden und der Erfolg im reflexiven Praktikum zusammenhängen, nicht viel weiter führt. Er zeigt einzig, dass sich der in dieser Untersuchung eingeschlagene Weg nicht besonders zu eignen scheint, um solche Zusammenhänge aufzudecken.

### **15.3 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse**

Das Konzept des reflexiven Praktikums wird mehrheitlich positiv beurteilt: Im Fragebogen beurteilten 74% der Studierenden und 91% der Praxislehrpersonen das Konzept «eher positiv» bis «positiv». Im Interview äusserten sich 68% der Studierenden und 81% der Praxislehrpersonen «eher positiv» bis «positiv» dazu. Für das reflexive Praktikum spricht nach Meinung der befragten Personen, dass Studierende ihr eigenes Handeln reflektieren lernen, dass sie sich mit ausgewählten Themen auseinander setzen, ihre eigenen Unterrichtsideen erproben und während Unterrichtsdemonstrationen vom Können der Praxislehrpersonen profitieren. Auch auf Seiten der Praxislehrpersonen bemerkten sie positive Auswirkungen: Die Praxislehrpersonen beobachten differenzierter und reflektieren auch ihr eigenes Handeln und seine Wirkung.

«Eher negativ» bis «negativ» beurteilt wird das Konzept im Fragebogen von 14% der Studierenden und 6% der Praxislehrpersonen. Die restlichen 12% der Studierenden und 3% der Praxislehrpersonen liegen mit ihrer Beurteilung in der Mitte der beiden Pole. Mehr zur Mitte tendieren die Urteile in den Interviews: Nur ein Student (2%) stellt das Konzept grundsätzlich in Frage. 30% der Studierenden und 19% der Praxislehrpersonen sprechen sich weder klar für noch klar gegen das Konzept aus. Negativ bemerkt wird, dass der Gewinn des neuen Ansatzes ungewiss sei, dass sich das Konzept nicht für die Grundausbildung und nicht für alle Personentypen eigne und dass beurteilende Rückmeldungen fehlen. Zudem wird die Vorbereitung auf das reflexive Praktikum als unzureichend angesehen.

Die genannten positiven Aspekte entsprechen wichtigen Zielen des reflexiven Praktikums, die – wie Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen (vgl. Kapitel 11, p. 90) – mit dem reflexiven Praktikum auch erreicht wurden. Die negativen Äusserungen stellen das Konzept in Frage und machen auf Schwierigkeiten aufmerksam, die sich bei der Umsetzung ergaben. Sie werden in der Folge diskutiert.

Angezweifelt wird von einzelnen Studierenden die Wirkung des reflexiven Praktikums. Als wichtiger als die Praktikumsform erachten sie das Verhältnis zur Praxislehrperson und deren

Kompetenz (vgl. Zitat Student 315A, p. 130). Im Widerspruch zu dieser Vermutung stehen die Ergebnisse der vergleichenden Auswertung der Interviews: Die Studierenden der Experimentalgruppe erreichten in den Bereichen «Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns» und «Auseinandersetzung mit dem Vorwissen» signifikant höhere Werte als die Studierenden der Kontrollgruppe (vgl. Kapitel 11.1.3, p. 92, und 12.1.3, p. 105). Inwiefern das Verhältnis zur Praxislehrperson mit den Lernfortschritten im Praktikum zusammenhängt, wird im Kapitel 16 (p. 138) näher untersucht.

Die Aussagen, dass sich das reflexive Praktikum nicht für die Grundausbildung und nicht für alle Personentypen eigne (vgl. Zitate zu den Argumenten 2 und 3, p. 131), weisen auf die Grenzen des Konzeptes hin: Ein reflexives Praktikum garantiert keine reibungslose Zusammenarbeit. Dass einzelne Studierende sich durch das selbstverantwortliche Reflektieren überfordert fühlen oder dem Konzept mit Widerständen begegnen, lässt sich kaum verhindern. Erschwerend kam bei dieser Untersuchung hinzu, dass das reflexive Praktikum für alle Beteiligten neu war und sich einige der Praxislehrpersonen durch Schwierigkeiten ebenfalls verunsichern liessen. Fühlen sich Studierende durch das Konzept überfordert oder reagieren sie ablehnend, sind Praxislehrpersonen zusätzlich gefordert: Sie müssen nach Wegen suchen, die der Praktikantin bzw. dem Praktikanten den Einstieg in die reflexive Zusammenarbeit erleichtern. Berücksichtigt werden muss in diesem Zusammenhang auch die Dauer des Untersuchungspraktikums. Treten Anfangsschwierigkeiten oder Konflikte auf, sind zwei bzw. vier Wochen eine kurze Zeit, um sie zu überwinden und den Studierenden erste positive Erfahrungen im reflexiven Praktikum zu ermöglichen. Die genannten Kritikpunkte zeigen, dass den folgenden beiden Fragen in der Weiterbildung der Praxislehrpersonen besondere Beachtung geschenkt werden muss: Wie können Studierende schrittweise ins reflexive Praktikum eingeführt werden? Gibt es typische Schwierigkeiten im reflexiven Praktikum, und wie könnte ihnen begegnet werden?

Ein häufig genannter Einwand gegen das Konzept des reflexiven Praktikums ist, dass Studierende wissen wollen, was die Praxislehrperson über ihren Unterricht denkt. Eine Beurteilung ist aber im reflexiven Praktikum nicht vorgesehen. Einzelne Studierende der Experimentalgruppe lösten dieses Problem, indem sie die Praxislehrpersonen am Ende einer Reflexionsphase darum baten, die Meinung zum Unterricht oder auch Tipps zur Verbesserung abzugeben (vgl. Zitate zu Argument 4, p. 132). Die Praxislehrpersonen waren dadurch verunsichert. Sie fühlten sich vor die Wahl gestellt, konzepttreu – also wertfrei – zu bleiben oder in alter Manier ein paar positive und negative Punkte des Unterrichts zu erwähnen. Die Frage, welchen Platz Lob und Kritik im reflexiven Praktikum einnehmen sollten, ist nicht einfach zu beantworten. Wie soll sich ein Praxislehrer verhalten, wenn seine Praktikantin wissen will, ob er ihren Unterricht gut findet? Sicher wäre es falsch, die geforderte Rückmeldung zu verweigern. Problematisch wäre aber auch, auf den herkömmlichen Ansatz umzuschwenken und der Praktikantin aufzuzählen, was gut und was schlecht war und was sie anders hätte machen müssen. Wichtig ist in einem solchen Moment, das Anliegen der Praktikantin zu erfüllen, ohne die Grundhaltung des reflexiven Praktikums zu verletzen: Der Praxislehrer hat die Möglichkeit, Äusserungen der Praktikantin aufzugreifen, sie zu bestätigen – falls er mit ihr einig ist – und ihr weitere Facetten des Problems aufzuzeigen.



Es sind im reflexiven Praktikum auch andere Situationen denkbar, die nach Lob oder Kritik verlangen: Ist ein Praktikant nach einem missglückten Unterrichtstag verzweifelt, kann es wichtig sein, dass ihm die Praxislehrerin die positiven Aspekte seines Handelns vor Augen führt. Bereitet eine Praktikantin den Unterricht ungenügend vor, ist direkte Kritik angebracht, um dieses Problem zu lösen. Die Beispiele zeigen, dass auch ein reflexives Praktikum nicht gänzlich ohne Wertung auskommt. Entscheidend dürfte sein, ob es einer Praxislehrperson trotz solchen Situationen gelingt, ihrer begleitenden Rolle treu zu bleiben und das selbstverantwortliche Reflektieren ins Zentrum der Zusammenarbeit zu stellen. Das Konzept des reflexiven Praktikums gibt eine Grundhaltung vor und empfiehlt Elemente der Zusammenarbeit, die die Reflexion fördern. Die konkrete Ausgestaltung hingegen liegt in der Verantwortung der Praxislehrpersonen, da sie von persönlichen und situativen Faktoren abhängig ist.

Die Praxislehrpersonen führten das Problem der fehlenden Rückmeldung noch weiter aus: Einzelnen machte es Mühe, die Themen der Reflexionen nicht selber bestimmen zu dürfen. Gerne hätten sie beispielsweise über methodisch-didaktische Schwächen diskutiert, die den Studierenden selber gar nicht auffielen, und sie auf andere Unterrichtsformen aufmerksam gemacht (vgl. Zitat Praxislehrerin 201, p. 132). Um Studierenden eigenes Können und Wissen weiterzugeben, sind im reflexiven Praktikum Unterrichtsdemonstrationen das empfohlene Element. War einzelnen Praxislehrpersonen diese Möglichkeit zu wenig präsent? Empfanden sie diesen Weg als zu aufwendig? Oder schien er ihnen nicht geeignet, die Studierenden für wichtige Themen zu sensibilisieren? Leider geben die Aussagen der Praxislehrpersonen zu diesen Fragen keine Hinweise.

Ein weiterer Punkt gegen das reflexive Praktikum betraf die Weiterbildung, die ein Teil der Studierenden und der Praxislehrpersonen als unzureichend empfand. Sie fühlten sich für die Schwierigkeiten, die bei der neuen Form der Zusammenarbeit auftauchten, zu wenig gewappnet (vgl. Zitate zu Argument 5, p. 133). Sicher wäre es wünschenswert gewesen, die Weiterbildung umfassender zu gestalten, insbesondere dem reflexiven Praktikum eine längere praktische Trainingsphase vorausgehen zu lassen. Das Zeitbudget für die Vorbereitung war jedoch beschränkt: Die Unterrichtszeit der Studierenden konnte nur bedingt für das Projekt in Anspruch genommen werden, und die finanziellen Mittel, die die Institutionen für die Weiterbildung der Praxislehrpersonen einsetzen konnten, waren knapp.

## 16 Beurteilung der Zusammenarbeit und Wirkung des Praktikums

Es ist eine weit verbreitete Meinung, dass der Lernfortschritt der Studierenden im Praktikum von ihrem Verhältnis zur Praxislehrperson abhängt. Deshalb wird in diesem Kapitel nach Zusammenhängen zwischen der Beurteilung der Zusammenarbeit und der Wirkung des Praktikums gesucht. Dazu werden die Daten der Experimental- und der Kontrollgruppe einbezogen und zu einer Stichprobe zusammengefasst. Im Kapitel 16.1 sind die Ergebnisse zur Beurteilung der Zusammenarbeit aus Fragebogen und Interview dargestellt, im Kapitel 16.2 werden Zusammenhänge mit der Wirkung überprüft, und im Kapitel 16.3 folgt die Zusammenfassung und die Diskussion der Ergebnisse.

### 16.1 Beurteilung der Zusammenarbeit von Praxislehrerin und Praktikant

Der Fragebogen enthält zwei Skalen zur Beurteilung der Zusammenarbeit von Praxislehrerin und Praktikant: Eine erfasste die Wertschätzung des Gegenübers als Person und Lehrperson, die andere die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit. Die Versuchspersonen stimmten vorgegebenen Items auf einer vierstufigen Ratingskala<sup>32</sup> mehr oder weniger zu. Im Folgenden sind aus beiden Skalen Beispielimite aufgeführt.

Skala «Wertschätzung als Person und Lehrperson»: «Meine Praxislehrerin war mir sympathisch» bzw. «Meine Praktikantin war mir sympathisch» oder «Meine Praxislehrerin ist meiner Meinung nach eine sehr gute Lehrerin» bzw. «Meine Praktikantin ist eine sehr engagierte angehende Lehrerin» (weitere Items siehe Anh. Tabellen 67, p. 278, und 70, p. 279).

Skala «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit»: «Die Zusammenarbeit mit meiner Praxislehrerin war konstruktiv» bzw. «Die Zusammenarbeit mit meiner Praktikantin war konstruktiv» oder «Mit meiner Praxislehrerin ergaben sich gute Gespräche über Unterricht» bzw. «Mit meiner Praktikantin ergaben sich gute Gespräche über Unterricht» (weitere Items siehe Anh. Tabellen 71, p. 280, und 74, p. 281).

Tabellen 36 und 37 zeigen die Einschätzungen der Studierenden und der Praxislehrpersonen im Fragebogen.

---

<sup>32</sup> Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Tabelle 36: Wertschätzung des Gegenübers als Person und Lehrperson, Einschätzungen der Studierenden und Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Fragebogen zum Messzeitpunkt 2

Wertschätzung des Gegenübers		Studierende, N = 82 M = 3.08, S = .75		Praxislehrpers., N = 83 M = 3.36, S = .53	
	Skalenmittelwerte	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
1: negativ	von 1.00 bis 1.24	2	2%		
1.5	von 1.25 bis 1.74	4	5%	1	1%
2: eher negativ	von 1.75 bis 2.24	6	7%	1	1%
2.5	von 2.25 bis 2.74	3	4%	6	7%
3: eher positiv	von 2.75 bis 3.24	18	22%	15	18%
3.5	von 3.25 bis 3.74	28	34%	23	28%
4: positiv	von 3.75 bis 4.00	21	26%	37	45%

N: Anzahl Paare (Studierende: 1 fehlender Wert. Da 3 Studierende der Stichprobe von zwei Praxislehrpersonen eingeschätzt wurden, die sich eine 100%-Anstellung teilen, und jedes Studierenden-Praxislehrpersonen-Paar in die Auswertung einbezogen wurde, erhöht sich N von 80 auf 83), M: Mittelwert, S: Standardabweichung.

Tabelle 37: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit, Einschätzungen der Studierenden und Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe, Fragebogen zum Messzeitpunkt 2

Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit		Studierende, N = 82 M = 3.32, S = .58		Praxislehrpers., N = 83 M = 3.50, S = .49	
	Skalenmittelwerte	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
1: negativ	von 1.00 bis 1.24				
1.5	von 1.25 bis 1.74	2	2%		
2: eher negativ	von 1.75 bis 2.24	3	4%	1	1%
2.5	von 2.25 bis 2.74	4	5%	7	8%
3: eher positiv	von 2.75 bis 3.24	18	22%	12	15%
3.5	von 3.25 bis 3.74	30	36%	23	28%
4: positiv	von 3.75 bis 4.00	25	31%	40	48%

N: Anzahl Paare (Studierende: 1 fehlender Wert. Da bei 3 Studierenden der Stichprobe die Zusammenarbeit von zwei Praxislehrpersonen eingeschätzt wurde, die sich eine 100%-Anstellung teilen, und jedes Studierenden-Praxislehrpersonen-Paar in die Auswertung einbezogen wurde, erhöht sich N von 80 auf 83), M: Mittelwert, S: Standardabweichung.

Im Fragebogen äusserten sich bezüglich der Wertschätzung des Gegenübers 82% der Studierenden und 91% der Praxislehrpersonen «eher positiv» bis «positiv», 14% der Studierenden und 2% der Praxislehrpersonen «eher negativ» bis «negativ», und 4% der Studierenden und 7% der Praxislehrpersonen liegen in der Mitte der beiden Pole. Bezüglich der «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit» äusserten sich 89% der Studierenden und 91% der Praxislehrpersonen «eher positiv» bis «positiv», 6% der Studierenden und 1% der Praxislehrpersonen «eher negativ» bis «negativ», und 5% der Studierenden und 8% der Praxislehrpersonen erreichten mittlere Werte. Es fällt auf, dass die Urteile der Praxislehrpersonen bei beiden Skalen positiver ausfallen als die der Studierenden.

Im Interview erzählten die Versuchspersonen, wie sie Zusammenarbeit im Praktikum erlebten. Ihre Ausführungen wurden von den Forschungsassistierenden nach festgelegten Kriterien analysiert und mittels eines Punktesystems in eine Ratingskala mit den Werten «positiv», «eher positiv», «teils-teils», «eher negativ» und «negativ» übergeführt. Dabei wurden Äusserungen zur Wertschätzung des Gegenübers und zur Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit berücksichtigt (vgl. Kapitel 9.2.3.1, p. 68). Der Vergleich der von zwei Personen kodierten Interviews ergab für die Daten der Studierenden eine zufallsbereinigte Interraterreliabilität

von  $\alpha = .88$  und für die Daten der Praxislehrpersonen eine zufallsbereinigte Interraterreliabilität von  $\alpha = .91$ .

Die Ergebnisse der skalierenden Strukturierung der Interviewdaten zur Beurteilung des Konzeptes des reflexiven Praktikums finden sich in der Tabelle 38.

Tabelle 38: Beurteilung der Zusammenarbeit nach Aussagen der Studierenden und Praxislehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe im Interview

Beurteilung Zusammenarbeit	Studierende (N = 82)		Praxislehrpers. (N = 82)	
	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
1: negativ	3	4%	2	2%
2: eher negativ	3	4%	3	4%
3: teils-teils	15	18%	5	6%
4: eher positiv	9	11%	16	20%
5: positiv	52	63%	56	68%

N: Anzahl Paare (Studierende: 1 fehlender Wert, Praxislehrpersonen: 1 fehlender Wert. Da bei 3 Studierende der Stichprobe die Zusammenarbeit von zwei Praxislehrpersonen eingeschätzt wurde, die sich eine 100%-Anstellung teilen, und jedes Studierenden-Praxislehrpersonen-Paar in die Auswertung einbezogen wurde, erhöht sich N von 80 auf 83).

Im Interview äusserten sich 74% der Studierenden und 88% der Praxislehrpersonen «eher positiv» bis «positiv» und 8% der Studierenden und 6% der Praxislehrpersonen «eher negativ» bis «negativ» zur Zusammenarbeit im Praktikum. 15% der Studierenden und 5% der Praxislehrpersonen beschrieben die Zusammenarbeit weder klar positiv noch klar negativ.

Die Ergebnisse aus dem Fragebogen und die Einschätzungen aus dem Interview zeigen, dass die Versuchspersonen die Zusammenarbeit im Praktikum mehrheitlich positiv erlebten.

## 16.2 Beurteilung der Zusammenarbeit und Wirkung des Praktikums

Es wurden Zusammenhänge zwischen der Beurteilung der Zusammenarbeit (den beiden Beurteilungswerten aus dem Fragebogen und der Beurteilung im Interview) durch die Studierenden<sup>33</sup> und der von ihnen im Interview erreichten Reflexionstiefe errechnet. Die Korrelationsrechnungen ergeben keine signifikanten Zusammenhangseffekte (vgl. Tabelle 39)

Tabelle 39: Korrelationen (Spearman's rho<sup>34</sup>) zwischen der Beurteilung der Zusammenarbeit (Fragebogen Messzeitpunkt 2 und Interview) und der Reflexionstiefe (Interview)

Studierende der Experimental- und der Kontrollgruppe, N = 79	Korrelation	
	R	p
Wertschätzung der Praxislehrperson (Fragebogen) und Reflexionstiefe	-.14	n.s.
Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit (Fragebogen) und Reflexionstiefe	-.08	n.s.
Beurteilung der Zusammenarbeit (Interview) und Reflexionstiefe	-.11	n.s.

N: Anzahl Fälle (Studierende: 1 fehlender Wert), R: Korrelationskoeffizient, p: Signifikanz (\*\*\*:  $p \leq .001$ , \*\*:  $p \leq .01$ , \*:  $p \leq .05$ , n.s.: nicht signifikant).

<sup>33</sup> Bei den Studierenden, die die Zusammenarbeit mit zwei Praxislehrpersonen beurteilten, wurde jeweils mit dem Durchschnitt der beiden Beurteilungswerte gerechnet.

<sup>34</sup> Da die Interviewdaten (Reflexionstiefe, Beurteilung der Zusammenarbeit) ordinalskaliert sind, wurden Rangkorrelationen nach Spearman berechnet (Bühl & Zöfel 2000, p. 322).

### 16.3 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden (Experimental- und Kontrollgruppe) mit den Praxislehrpersonen mehrheitlich gut zurechtkamen und auch mit der Zusammenarbeit zufrieden waren: Im Fragebogen schätzten 82% der Studierenden ihre Praxislehrperson und 89% die Zusammenarbeit mit ihr «eher positiv» bis «positiv» ein. Demgegenüber bekundeten 14% der Studierenden Mühe mit der Praxislehrperson, und 6% (5 Personen) empfanden die Zusammenarbeit als schwierig. Die Auswertung der Interviewberichte der Studierenden führte zu ähnlichen Zahlen.

Signifikante Zusammenhänge zwischen diesen Urteilen zur Zusammenarbeit und zu der im Interview erreichten Reflexionstiefe liessen sich nicht nachweisen. Wertschätzung der Praxislehrperson bzw. Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit ging also nicht mit Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns einher. Die eingangs dieses Kapitels beschriebene weit verbreitete Meinung, dass ein gutes Verhältnis zur Praxislehrperson für das Lernen im Praktikum der entscheidende Faktor sei, wird mit dieser Untersuchung somit nicht bestätigt.

## 17 Schlussdiskussion

### 17.1 Ziel der Entwicklungs- und Forschungsarbeit

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sah das Hauptziel eines Praktikums lange Zeit in der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Einerseits sollten die Studierenden Wissen aus der Pädagogik, der Psychologie, der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken im Praktikum anwenden. Andererseits sollten sie mit offenen Fragen aus der Praxis an die Ausbildungsinstitution zurückkehren und diese im weiteren Theorieunterricht bearbeiten. Zahlreiche Untersuchungen (vgl. Teil A, Kapitel 1, p. 15) haben inzwischen gezeigt, dass sich diese Transfererwartung nicht erfüllt: Das theoretische Wissen ist den Studierenden in der Verwendungssituation von geringem Nutzen, sie greifen auf ihre Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurück und realisieren Unterricht, wie sie ihn selber erlebt haben. Zwar ermöglichen Praktika den Studierenden die Umsetzung eigener Vorstellungen von Unterricht und das Sammeln von Erfahrungen in der neuen Rolle als Lehrperson, dass diese Erfahrungen konstruktiv aufgearbeitet werden und zur Entwicklung des Handelns führen, gewährleistet das bisherige Konzept hingegen nicht. Eine wichtige Ausbildungschance wird somit vergeben. Verglichen mit anderen Ausbildungsgefässen, hätte das Praktikum nämlich drei grosse Vorteile: *Erstens* ist die reale Praxis präsent und muss nicht durch Fallbeispiele simuliert werden. *Zweitens* lässt sich im Praktikum unmittelbar überprüfen, ob sich Handlungsvorsätze, die sich aus der Reflexion der Erfahrungen ergeben, auch tatsächlich bewähren. Und *drittens* sieht das Praktikum individuelle Betreuung vor, wie sie sonst in der Ausbildung selten ist.

Um diese Vorteile zu nutzen und das Praktikum nicht länger auf die Anwendung von Wissen und die Erfahrungsbildung zu reduzieren, entwickelte die Autorin ein neues Praktikumskonzept, das die Reflexion der praktischen Erfahrungen und die gezielte Entwicklung des Handelns ermöglichen soll. Ziel der damit verbundenen Forschungsarbeit war es, die Wirkung der neuen Praktikumsform zu erproben und mit der Wirkung des herkömmlichen Praktikums zu vergleichen. Im neuen Konzept des reflexiven Praktikums nehmen die Praxislehrpersonen eine weitaus zentralere Rolle ein, als sie sie bisher in der Ausbildung hatten. Sie gestalten im Praktikum Lernarrangements, die die Studierenden zum selbstverantwortlichen Reflektieren des eigenen Handelns anregen und ihnen neue Handlungsperspektiven eröffnen.

Die Autorin arbeitete mit Studierenden und Praxislehrpersonen zweier Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen zusammen, denen ein Praktikum von vier (Institution 1) bzw. zwei Wochen (Institution 2) bevorstand. An beiden Institutionen wurde je ein Teil der Personen einer Experimental- und ein Teil einer Kontrollgruppe zugeordnet. In Weiterbildungsveranstaltungen bereitete die Autorin die Experimentalgruppe auf die Durchführung eines reflexiven Praktikums vor: Sie führte sie insbesondere in die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens ein, die für das Lernen im reflexiven Praktikum die nötige Struktur bot. Zudem leitete sie die Praxislehrpersonen an, in den Reflexionsgesprächen auf Beurteilungen und Ratschläge zu verzichten und ihr Können und Wissen stattdessen durch Unterrichtsdemonstrationen weiterzugeben. Die Kontrollgruppe erhielt keine Schulung.

## 17.2 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Durch Fragebogenerhebungen vor und nach dem Praktikum wurde überprüft, ob die Experimentalbedingungen eingehalten wurden. Die Daten zeigen, dass sich die Zusammenarbeit von Praxislehrpersonen und Studierenden durch die Weiterbildung der Experimentalgruppe bezüglich fünf von acht Elementen in erwarteter Richtung veränderte. Die Intervention führte also zu systematischen Unterschieden zwischen dem reflexiven und dem herkömmlichen Praktikum.

Die Forschungsarbeit sollte die folgenden zwei Fragen beantworten: 1. Fördert das reflexive Praktikum die Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns stärker als das herkömmliche Praktikum? 2. Fördert das reflexive Praktikum die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen und didaktischen Vorwissen stärker als das herkömmliche Praktikum?

Mit den Interviewdaten der Studierenden liess sich nachweisen, dass das reflexive Praktikum die Reflexion und Entwicklung des Handelns in stärkerem Masse förderte als das herkömmliche Praktikum. Die Studierenden wurden im Interview aufgefordert, über ihren grössten Lernfortschritt im Praktikum detailliert zu berichten. Anhand ihrer Aussagen konnte das Ausmass der Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns im Praktikum bestimmt und einem Wert auf einer fünfstufigen Skala zugeordnet werden. Dabei zeigte sich, dass die Experimentalgruppe signifikant höhere Werte erreichte als die Kontrollgruppe: Etwa die Hälfte der Studierenden der Experimentalgruppe erreichte die Reflexionstiefe 4, ein Drittel die Reflexionstiefe 3 und ein Fünftel die Reflexionstiefe 2. Bei den Studierenden der Kontrollgruppe ergaben sich tiefere Werte: Etwa die Hälfte erreichte nur die Reflexionstiefe 2, ein Drittel die Reflexionstiefe 3 und lediglich ein Fünftel die Reflexionstiefe 4.

Auch auf die Auseinandersetzung mit pädagogischem und didaktischem Vorwissen wirkte sich das reflexive Praktikum positiv aus. Die Studierenden berichteten im Interview über die Aufarbeitung von Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und über die Veränderung ihrer persönlichen Vorstellungen von Schule und Unterricht. Diese Aussagen wurden in eine vierstufige Skala übergeführt. Auch hier ergaben sich bei der Experimentalgruppe signifikant höhere Werte: 58% der Studierenden der Experimentalgruppe erreichten die Tiefe 4, 35% die Tiefe 3 und 5% die Tiefe 2. In der Kontrollgruppe erreichten 43% der Studierenden die Tiefe 4, 32% die Tiefe 3 und 22% lediglich die Tiefe 2.

Diese Ergebnisse sind als Erfolg zu werten, denn sie sprechen für die Effektivität der neuen Praktikumsform in den Bereichen «Reflexion und Entwicklung des Handelns» und «Auseinandersetzung mit pädagogischem und didaktischem Vorwissen». Das reflexive Praktikum förderte die Aufarbeitung impliziten Wissens und die Reflexion der Erfahrungen und ermöglichte den Studierenden, ihr Handeln bewusst zu entwickeln.

Die Forschungsarbeit macht aber auch deutlich, dass die Praxislehrpersonen nach dem Praktikum wenig detailliert über die Lernfortschritte der Studierenden berichten konnten. Auch die Praxislehrpersonen wurden in einem Interview aufgefordert zu beschreiben, was ihre Prakti-

kantin bzw. ihr Praktikant während des Praktikums gelernt hatte. Sowohl die Praxislehrpersonen der Experimental- wie auch die der Kontrollgruppe erreichten mit ihren Aussagen mehrheitlich tiefe Werte. Dies weist darauf hin, dass sie die Lernprozesse der Studierenden während des Praktikums wenig bewusst verfolgten.

Im Weiteren wurde überprüft, ob Zusammenhänge zwischen dem Verhältnis zur Praxislehrperson und der Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns bestehen. Dabei liessen sich weder Zusammenhänge zwischen der «Wertschätzung der Praxislehrperson» und der «Reflexionstiefe» noch Zusammenhänge zwischen der «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit» und der «Reflexionstiefe» nachweisen. Die weit verbreitete Meinung, dass Lernfortschritte der Studierenden im Praktikum vom Verhältnis zur Praxislehrperson abhängen, kann mit dieser Untersuchung somit nicht bestätigt werden.

Um zu überprüfen, ob die beiden Praktikumsformen zu spürbaren Auswirkungen im Unterricht führten, wurden auch die Praktikumsklassen in die Untersuchung einbezogen. Im Gegensatz zu den Studierenden und den Praxislehrpersonen wussten die Schülerinnen und Schüler nicht, ob sie der Experimental- oder der Kontrollgruppe angehörten. Ihre Einschätzungen sind eine unabhängige Aussensicht. Die Schülerinnen und Schüler beurteilten das Handeln ihrer Praktikantin bzw. ihres Praktikanten mehrmals während des Praktikums anhand eines Fragebogens zur Erfassung von sieben Klima-Elementen des Unterrichts. Bis auf ein Klima-Element bei der einen Institution (Restriktivität, Institution 2) fielen die Urteile der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe positiv oder neutral aus. Die positiven Effekte betreffen bei beiden Institutionen die Elemente «Mitsprache» und «Schülerbeteiligung» und bei der Institution 1 das Element «Kontrolle der Schülerarbeiten». Anfängliche Bedenken der Praxislehrpersonen, dass sich das Experimentieren mit neuen Handlungsformen nachteilig auf den Unterricht auswirken könnte, sind somit unbegründet. Das reflexive Praktikum führte zu mehr positiven als negativen Effekten.

Die Personen der Experimentalgruppe wurden schliesslich aufgefordert, die neue Form der Zusammenarbeit zu beurteilen. Im Interview äusserten sich 68% der Studierenden und 81% der Praxislehrpersonen «eher positiv» bis «positiv» zum neuen Konzept, 2% (1 Person) der Studierenden beurteilten es als «negativ», und 30% der Studierenden und 19% der Praxislehrpersonen sprachen sich weder klar für noch klar gegen das Konzept aus.

Positiv bemerkt wurde, 1. dass Studierende im reflexiven Praktikum lernen, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und Lösungen für Probleme im Unterricht zu finden, 2. dass sie sich gezielt und differenziert mit ausgewählten Themen auseinandersetzen, 3. dass sie ihre eigenen Unterrichtsideen erproben und 4. dass sie von den Unterrichtsdemonstrationen der Praxislehrpersonen profitieren. Im Weiteren scheint das reflexive Praktikum, auch für die Praxislehrpersonen einen Vorteil zu bringen: 5. Sie beobachten Unterricht differenzierter und werden angeregt, ihr eigenes Handeln und seine Wirkung zu reflektieren.

Kritisch bemerkt wurde, 1. dass es fraglich sei, ob das reflexive Praktikum zu besseren Ergebnissen führe als das herkömmliche Praktikum, 2. dass sich das reflexive Praktikum nicht



für Studierende mit wenig Erfahrung und 3. nicht für alle Studierenden und alle Praxislehrpersonen gleichermaßen eigne. Zudem wurde es als Mangel empfunden, 4. dass im reflexiven Praktikum keine beurteilenden Rückmeldungen vorgesehen sind und 5. dass die Studierenden und Praxislehrpersonen vorgängig nicht intensiver auf das neue Konzept vorbereitet wurden.

### **17.3 Besondere Schwierigkeiten bei der Umsetzung des reflexiven Praktikums**

Die Ergebnisse insgesamt geben auch Hinweise darauf, was bei der Durchführung reflexiver Praktika optimiert werden könnte. Sowohl durch die Überprüfung der Experimentalbedingungen wie auch durch die kritischen Bemerkungen bei der Beurteilung des reflexiven Praktikums wurde deutlich, dass den Praxislehrpersonen und den Studierenden im reflexiven Praktikum vor allem drei Punkte Schwierigkeiten bereiteten:

1. Zum Teil erwarteten die Studierenden von den Praxislehrpersonen beurteilende Rückmeldungen, und zum Teil fiel es den Praxislehrpersonen schwer, kritische Einwände und Ratschläge zurückzuhalten.
2. Praxislehrpersonen setzten Unterrichtsdemonstrationen zögerlich ein.
3. Zum Teil hatten Studierende Mühe, sich auf die selbstverantwortliche Reflexion ihres Unterrichts einzulassen.

Im Folgenden werden diese Schwierigkeiten näher beschrieben. Schliesslich werden im Kapitel 17.4 Wege aufgezeigt, wie ihnen begegnet werden könnte.

#### **17.3.1 Nachgespräche ohne beurteilende Rückmeldungen werden als unbefriedigend empfunden**

Im reflexiven Praktikum müssen die Studierenden im Nachgespräch eine aktive Rolle übernehmen. Es wird von ihnen erwartet, dass sie Probleme in ihrem Unterricht selber erkennen und ihr Handeln schrittweise entwickeln. Den Praxislehrpersonen kommt dabei eine beratende Rolle zu: Ihre Beobachtungen und ihr Wissen dienen dazu, Orientierung zu schaffen und den Problemlösungsprozess zu begleiten. Mit Beurteilungen und Ratschlägen halten sie sich hingegen zurück, denn diese würden den Reflexionsprozess in vorgegebene Bahnen lenken oder ihn gar überflüssig machen.

Diese Form der Zusammenarbeit förderte die Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns und die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen und didaktischen Vorwissen und wurde von vielen Studierenden und Praxislehrpersonen als positiv erlebt. Dennoch erlebten es einige als Mangel, dass Beurteilungen und Ratschläge ausgeklammert wurden. Zum Teil wollten die Studierenden nach dem Reflexionsgespräch wissen, wie gut ihre Praxislehrperson

den Unterricht fand und wie sie handeln würde, und baten diese um eine beurteilende Rückmeldung. Sie begründeten dieses Bedürfnis unter anderem mit dem Argument, dass ihr Unterricht am Ende der Ausbildung schliesslich auch beurteilt werde. Sicher wäre es in einem solchen Moment falsch, eine Rückmeldung zu verweigern. Dennoch sollte ein Praxislehrer darauf achten, dass er der Grundhaltung des reflexiven Praktikums treu bleibt. Schwenkt er auf den herkömmlichen Ansatz um und zählt alles Mögliche auf, was gut war und was verbessert werden müsste, entwertet er die Reflexion der Studentin. Sinnvoller ist es in diesem Moment, die Äusserungen der Studentin aufzugreifen, das heisst, Gedanken von ihr zu bestätigen, mit denen er einig geht, und sie auf weitere Aspekte des Problems aufmerksam zu machen, die ihm aufgefallen sind.

Die Studierenden erleben sich im Praktikum in ihrer zukünftigen Berufsrolle. Deshalb ist es für sie von grosser Bedeutung, dass sie sich dem Unterrichten gewachsen fühlen und für ihre Arbeit Bestätigung erhalten. Eine gute Lektion ist für sie eine, die möglichst reibungslos verläuft. Bestärkende Worte der Praxislehrperson und konkrete Ratschläge zur Verbesserung des Unterrichts tragen dem Bedürfnis nach Sicherheit zwar Rechnung, verklären aber die Anforderungen des Berufs. Obwohl Teamarbeit in Schulen mehr und mehr gepflegt wird, sind Lehrpersonen nach wie vor die meiste Zeit auf sich alleine gestellt. Sie sind für den Unterricht und die Lernbegleitung von zwanzig bis dreissig Schülerinnen und Schülern verantwortlich und tagtäglich mit komplexen Problemen konfrontiert. Dabei lässt sich weder vom reibungslosen Ablauf einer Lektion auf deren Qualität schliessen, noch lassen sich Probleme durch Ratschläge lösen. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Ausbildung die Studierenden auf alle Anforderungen ihres Berufs vorbereiten kann, ist es unabdingbar, dass sie im Praktikum lernen, die Qualität ihres Unterrichts selbst einzuschätzen und ihr Handeln aus eigenem Antrieb zu optimieren.

Praxislehrpersonen sind somit vor die anspruchsvolle Aufgabe gestellt, mit den Studierenden in einen Dialog zu treten, der die Reflexion und Entwicklung des Handelns fördert und den Studierenden zugleich ermöglicht, ihre Fähigkeiten realistisch einzuschätzen. Auch im reflexiven Praktikum sind Stärken und Schwächen des Unterrichts Thema, wobei diese nicht einfach durch die Praxislehrperson bestimmt werden, sondern aufgrund der tatsächlichen Geschehnisse durch die Studierenden selber. Studierende sollen im Praktikum lernen, Ergebnisse des eigenen Handelns wahrzunehmen und zu bewerten. Denn nur wer fähig ist, diese direkten Rückmeldungen aus dem Unterricht zu nutzen, kann sein Handeln selbstverantwortlich entwickeln (vgl. Hofer 1986, p. 304ff.). Haben Studierende mit der Handlungsbewertung Mühe, ist es ratsam, Unterrichtsdemonstrationen einzusetzen.

Dazu ein Beispiel: Ein Praktikant führt mit der Klasse eine Diskussion, wobei es ihm nicht gelingt, die Schülerinnen und Schüler zum Reden zu animieren. Im Nachgespräch führt das Beobachtungsprotokoll der Diskussion dem Praktikanten vor Augen, wie gross sein Redean teil und wie klein jener der Klasse war. Anfänglich zweifelt der Praktikant an seiner Gesprächsführung, dann kommt er aber zum Schluss, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse sehr passiv seien und die Diskussion wohl deshalb so harzig verlief. Bietet die Praxislehrerin dem Praktikanten in dieser Situation eine Unterrichtsdemonstration an und zeigt ihm,

wie sie Diskussionen führt, kann sie ihm helfen, seine Fähigkeiten und das Potenzial der Schülerinnen und Schüler richtig einzuschätzen. Leitet er in der Folge selber noch einmal eine Diskussion und erzielt eine bessere Wirkung, hat er sein Handeln entwickelt und wird in seinen Bemühungen bestärkt. Kritik und Bestätigung haben also auch im reflexiven Praktikum Platz. Sie sind jedoch Teil eines längeren Lernprozesses und werden durch den Vergleich der Wirkungen bestimmter Handlungen deutlich und nicht von der Praxislehrerin unmittelbar nach einer Lektion geäußert.

Dies kann zwar dazu führen, dass Studierende vorübergehend in Ungewissheit schweben und Praxislehrpersonen ihre Kritik zurückhalten müssen: Ein Praktikant, der für das Scheitern der Diskussion die Klasse verantwortlich macht, würde in diesem Moment sicher gerne durch die Praxislehrerin in seinem Gefühl bestätigt. Und einer Praxislehrerin, die anderer Meinung ist, das Schweigen der Klasse also der Gesprächsführung des Praktikanten zuschreibt, fällt es wohl schwer, nicht korrigierend einzugreifen. Diese Offenheit der Situation bereitet einigen Studierenden und Praxislehrpersonen im reflexiven Praktikum Mühe. Dennoch dürfte das gezielte Weiterarbeiten an einem Thema den Studierenden letztlich mehr Sicherheit geben als eine punktuelle Rückmeldung der Praxislehrperson.

Es kann natürlich vorkommen, dass ein Praktikant auch nach einer Unterrichtsdemonstration nicht fähig ist, Schwächen im eigenen Unterricht zu erkennen, oder nicht bereit ist, diese zuzugeben. In einer solchen Situation ist es sicher angebracht, dass die Praxislehrerin den Unterricht aus ihrer Sicht beurteilt. Denkbar ist auch das andere Extrem: eine Praktikantin, die sehr hohe Ansprüche an sich selber stellt, bis tief in die Nacht vorbereitet und mit ihrem Unterricht trotzdem nie zufrieden ist. Diese ist auf Lob angewiesen und muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass Bildungsarbeit nur unvollkommen gelingen kann. Welchen Platz beurteilende Rückmeldungen im reflexiven Praktikum haben, ist keine einfache Frage. Entscheidend dürfte sein, ob Kritik und Lob als Mittel dienen, die Auseinandersetzung mit Vorstellungen über guten Unterricht anzuregen, oder ob sie das selbstverantwortliche Reflektieren hemmen und Studierenden einfache Lösungen vorgeben oder sie gar zur Anpassung zwingen.

### 17.3.2 Widerstände der Praxislehrpersonen gegenüber den Unterrichtsdemonstrationen

Die Überprüfung der Experimentalbedingungen zeigte, dass die Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe Unterrichtsdemonstrationen zwar häufiger einsetzten als bisher und als die Praxislehrpersonen der Kontrollgruppe, dennoch machten sie absolut gesehen noch wenig davon Gebrauch. Bereits während der Weiterbildung wurde deutlich, dass es vielen Praxislehrpersonen schwer fällt, vorzuzeigen, was sie können. Dafür gaben sie verschiedene Gründe an: es nicht gewohnt zu sein, als Modell zu wirken; Druck zu verspüren, etwas ganz Besonderes bieten und mit der eigenen Lektion überzeugen zu müssen; gegenüber den Studierenden nicht als Modell auftreten zu wollen.

Müssen Praxislehrpersonen Unterricht demonstrieren, reagieren sie ganz ähnlich wie Studierende im Praktikum: Sie haben das Gefühl, sich bewähren zu müssen. Unterrichtsdemonstra-

tionen haben für Lehrpersonen den Beigeschmack von Prüfungslektionen, Probelektionen oder Elternbesuchstagen; dass sie zum Modelllernen eingesetzt werden, ist für sie ungewohnt. Es ist verständlich, dass es Praxislehrpersonen leichter fällt, den Studierenden zu erklären, was sie in ihrem Unterricht verbessern müssten, als es ihnen vorzuzeigen. Die Erklärungen bleiben Pläne und die erhoffte Wirkung Hypothese, deren Umsetzung hingegen müsste mit zahlreichen Störungen rechnen und würde mit grosser Wahrscheinlichkeit weniger ideal ausfallen als beschrieben. Doch gerade diesen Umgang mit dem Bruch zwischen Handlungsplanung und Wirklichkeit (Herzog 1995, p. 254ff.) müssten Praxislehrpersonen mit den Studierenden thematisieren.

In der Weiterbildung kam das Unbehagen gegenüber Demonstrationen zwar zur Sprache, und deren Bedeutung wurde geklärt. Zudem realisierten einzelne Praxislehrpersonen probenhalber eine Unterrichtsdemonstration für eine Gruppe von Kollegen und Kolleginnen, was nach anfänglichem Bedenken als sehr positiv erlebt wurde. Die Widerstände gegenüber dem Einsatz von Unterrichtsdemonstrationen liessen sich dadurch wohl aber nicht bei allen Praxislehrpersonen vollständig ausräumen.

### 17.3.3 Widerstände der Studierenden gegenüber dem selbstverantwortlichen Reflektieren

Bei der Beurteilung des reflexiven Praktikums wurde deutlich, dass die Studierenden ganz unterschiedlich auf die neue Form der Zusammenarbeit reagierten. Dies zeichnete sich bereits beim Erfahrungsaustausch der Praxislehrpersonen während der Weiterbildung ab. Einige erlebten den Einsatz der Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens von Beginn an als erfolgreich, andere berichteten von Studierenden, denen es Schwierigkeiten bereitete, ihren Unterricht selbstverantwortlich zu reflektieren, und zweifelten am neuen Ansatz. Deutlich wurde dabei, dass die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens und der Einsatz von Demonstrationen die Zusammenarbeit zwar strukturiert, jedoch keinen idealtypischen Ablauf des Praktikums garantiert.

«... the communicative work of the dialogue, with its virtuous learning circle, depends not only on the ability of coach and student to play their parts but on their willingness to do so. Here, feelings as well as understandings are involved, each critically bound up with the other» (Schön 1987, p. 166).

Da das reflexive Praktikum auch für die Praxislehrpersonen neu war, lösten Schwierigkeiten der Studierenden mit dem neuen Ansatz oder gar Widerstände gegen ihn auch bei den Praxislehrpersonen Unsicherheit aus. Diese konnte im Rahmen der Weiterbildung und durch individuelle Betreuung bei Unterrichtsbesuchen zwar zum Teil aufgefangen werden, schien aber da und dort den Verlauf des Praktikums trotzdem zu beeinträchtigen.

Fühlen sich Studierende im reflexiven Praktikum überfordert oder verharren in einer relativ passiven Haltung, stehen Praxislehrpersonen vor einer besonderen Herausforderung. Sie müssen den Studierenden geeignete Hilfestellungen geben, ihnen beispielsweise modellieren, was es heisst, Unterricht zu reflektieren, oder das Ziel der Zusammenarbeit noch einmal klären.

Ebenso wie das Unterrichten für die Studierenden ist die Begleitarbeit der Praxislehrpersonen eine komplexe Aufgabe, für die es keine Rezepte gibt.

«There is no single 'right' contract or relationship. Different ones may be equally effective, depending on particular features of project, student, coach, and organizational context» (Schön 1987, p. 167).

Den Praxislehrpersonen bleibt nichts anderes übrig, als ihnen geeignet erscheinende Handlungen auszuprobieren und deren Wirkung bei den Studierenden zu beobachten.

## **17.4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

### **17.4.1 Anforderungen an die Ausbildung von Praxislehrpersonen**

Die beschriebenen Schwierigkeiten zeigen, dass das reflexive Praktikum an Praxislehrpersonen neue Anforderungen stellt. Sie haben nicht mehr die Aufgabe, den Unterricht zu beurteilen und Tipps und Ratschläge für kommende Lektionen zu erteilen, sondern müssen die Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördern und Unterricht modellieren, der den Studierenden neue Impulse gibt. Hatten sie bisher eine vorwiegend reaktive Rolle, müssen sie nun die Praxisausbildung der Studierenden aktiv mitgestalten.

Die Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe konnten auf diese neue Rolle an fünf (Institution 2) bzw. sechs (Institution 1) Weiterbildungshalbtagen vorbereitet werden. Sie lernten das Konzept des reflexiven Praktikums und die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens kennen, probierten die neue Methode in der Praxis aus, hatten Gelegenheit, ihre Erfahrungen auszutauschen, und wurden auf Wunsch in der Praxis besucht und individuell beraten. Mit dieser Intervention konnte erreicht werden, dass sich die Zusammenarbeit von Praxislehrpersonen und Studierenden der Experimentalgruppe von der der Kontrollgruppe systematisch unterschied, was zu positiven Resultaten in den Bereichen «Reflexion und Entwicklung des Handelns» und «Auseinandersetzung mit pädagogischem und didaktischem Vorwissen» in der Experimentalgruppe führte.

Was im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich war, ist, die Reflexionsfähigkeit, die Handlungskompetenz und das theoretische Wissen der Praxislehrpersonen zu überprüfen bzw. zu schulen. Will eine Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution reflexive Praktika etablieren und den Praxislehrpersonen die entsprechende Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden übergeben, wäre dies aber dringend erforderlich. Denn nur über das Können und Wissen der Praxislehrpersonen lässt sich letztlich die Qualität der berufspraktischen Ausbildung steuern. Die Ausbildungsinstitution müsste sicherstellen, dass sich die Praxislehrpersonen mit ihrem eigenen Unterricht differenziert auseinander setzen, auf verschiedene Weise gut unterrichten können, ihre Vorbehalte gegenüber der Theorie abbauen und diese zur Reflexion nutzen lernen, dass sie über den aktuellen Stand der Unterrichtsforschung informiert sind und die Ausbildungsziele kennen.

«Wenn die Praktikumslehrkraft *Expertin* sein soll – und etwas anderes kommt in einer tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht in Frage –, dann kann sie nicht einfach *erfahren* sein. Vielmehr muss sie die experimentelle Haltung, die sie an die Praktikantinnen und Praktikanten weitergeben soll, mit ihrer Person selber verkörpern. Sie soll ein Beispiel sein dafür, wie sich Erfahrung und Reflexion denkend und handelnd konstruktiv durchdringen lassen» (Herzog & Felten 2001, p. 26).

Von besonderer Bedeutung wäre, dass sich die Ausbildung der Praxislehrpersonen nicht auf theoretische Module beschränkt, sondern dass sie auch praktische Module beinhaltet. Ebenso wie bei der Ausbildung von Lehrpersonen kann auch bei der Ausbildung von Praxislehrpersonen nicht damit gerechnet werden, dass sich die theoretische Auseinandersetzung in der Praxis niederschlägt. Praxislehrpersonen müssten also ihrerseits Gelegenheit haben, ihre Begleitungsarbeit mit einer *Expertin* bzw. einem *Experten* zu reflektieren und sie schrittweise weiterzuentwickeln.

#### 17.4.2 Rahmenbedingungen für reflexive Praktika

Will eine Ausbildungsinstitution reflexive Praktika durchführen, muss sie dafür geeignete Rahmenbedingungen schaffen: *Erstens* sollten reflexive Praktika nicht benotet werden, *zweitens* sollten Praxislehrpersonen über längere Zeit mit den gleichen Studierenden zusammenarbeiten können, und *drittens* sollten die verschiedenen Elemente der Zusammenarbeit, die das reflexive Praktika vorsieht, zu eigentlichen Bestandteilen von Praktika erklärt werden, sodass sowohl Praxislehrpersonen wie Studierende genügend Zeit dafür einsetzen.

«Reflexive Praktika können daran scheitern, dass die Praktikumsituation für die angehende Lehrkraft bedrohlich ist» (Herzog 1995, p. 266). Auf echte Reflexion können sich Studierende nur einlassen, wenn Ausbildung und nicht Bewährung zum zentralen Anliegen des Praktikums wird. Reflexive Praktika sollten daher nicht benotet werden. Zudem müsste die Ausbildungsinstitution den Studierenden klar kommunizieren, dass das Praktikum ein Ort des Lernens ist und die Praxislehrperson nicht die Aufgabe hat, sie zu beurteilen, sondern ihnen Entwicklung zu ermöglichen.

Soll ein Praxislehrer Unterrichtsdemonstrationen einsetzen, um der Studentin neue Handlungsmöglichkeiten zu zeigen, und soll die Studentin diese anschliessend im eigenen Unterricht erproben und sie ihrer Person entsprechend weiterentwickeln, ist eine Zusammenarbeit über längere Zeit unabdingbar. Auch für Studierende, bei denen das reflexive Praktikum Gefühle der Überforderung oder Widerstände auslöst, ist ein längeres Praktikum von Vorteil. Nur so hat der Praxislehrer die Chance, einen für das Reflektieren nötigen Vertrauensrahmen zu schaffen und der Studentin positive Erlebnisse zu ermöglichen.

Dass die Praxislehrpersonen im Interview nur wenig über die Lernfortschritte der Studierenden zu berichten wussten, weist darauf hin, dass Fragen der Lernbegleitung im Hinblick auf ein reflexives Praktikum explizit thematisiert werden müssten. Mit ein Grund für das Unvermögen der Praxislehrpersonen, die Entwicklung der Studierenden zu beschreiben, dürfte aber auch sein, dass sie für die Praktikumsbegleitung zu wenig Zeit einsetzten. Oft sind Praxis-

Lehrpersonen so sehr von ihren laufenden Verpflichtungen als Lehrperson vereinnahmt, dass sie ihre Aufgaben als Praxislehrperson nebenbei erledigen. Während eines Praktikums führen sie Schülerinnen- und Schülerbeobachtungen durch, bereiten Schulverlegungswochen vor, halten Elterngespräche und nehmen an Teamsitzungen teil, um nur einige Tätigkeiten zu nennen. Ganz ähnlich geht es den Studierenden: Sie sind neben ihrem Engagement im Praktikum durch laufende Arbeiten in anderen Ausbildungsgefäßen, Teilzeitarbeit zur Finanzierung des Studiums und Freizeitaktivitäten beansprucht und empfinden die Nachgespräche und das Schreiben von Reflexionen als zusätzliche Belastung. Wichtig wäre deshalb, dass neben der Unterrichtszeit auch für die Nachgespräche klare Zeitgefäße zur Verfügung stehen und dass den Praxislehrpersonen und den Studierenden daneben genügend Raum für Vor- und Nachbearbeitungsarbeiten (Vorbereiten der Demonstrationslektionen bzw. des Unterrichts, Verfassen bzw. Lesen der schriftlichen Reflexionen) bleibt.

### 17.4.3 Ausblick

Mit dieser Untersuchung konnten positive Effekte des neuen Praktikumskonzepts nachgewiesen werden: Das reflexive Praktikum fördert die Auseinandersetzung mit persönlichen Vorstellungen von Schule und Unterricht und die Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns. Um ein kompletteres Bild von dessen Wirkung zu gewinnen, müsste das neue Konzept in einen Ausbildungsgang integriert und für die berufspraktische Ausbildung handlungsleitend werden. Durch ein zwei- bzw. vierwöchiges reflexives Praktikum kann lediglich ein Grundstein im Bereich Reflexion und Unterrichtsentwicklung gelegt werden. Sollen Lehrpersonen zu reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern werden, müsste ihre Reflexionsfähigkeit auch in weiteren Praktika und während der ersten Berufsjahre gefördert werden.

Nach dem Berufseinstieg unterrichten Junglehrpersonen ihre eigene Klasse und müssen den Schulalltag alleine meistern. Es steht ihnen zwar noch eine gewisse Begleitung durch eine erfahrene Lehrperson zu, die Verantwortung für ihre Klasse tragen sie nun aber selber. In den ersten Berufsjahren «bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität» (Terhart 2000, p. 128). Gelingt es den Junglehrpersonen in dieser entscheidenden Phase, den Umgang mit Problemen, wie sie ihn im reflexiven Praktikum kennenlernten, weiter zu pflegen, wird ihre Fähigkeit zur Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns gefestigt. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die für die Berufseinstiegsphase verantwortlichen Betreuerinnen und Betreuer mit dem Konzept des reflexiven Praktikums vertraut sind und das selbstverantwortliche Reflektieren ins Zentrum der Zusammenarbeit stellen. Reflexion und Entwicklung des Handelns hätte so die Chance, «zu einem selbstverständlichen und unspektakulären Element in der Lehrerkultur, in Schulkollegien» und «im individuellen beruflichen Selbstbild» (ebd., p. 129) von Lehrpersonen zu werden und die Unterrichtsqualität nachhaltig zu prägen. Die Aufgabe der Forschung wäre es, zu untersuchen, wie sich die Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen auf ihre berufliche Entwicklung und ihren Unterricht auswirkt.





# Literaturverzeichnis

Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff & Weiber, Rolf (2000). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer.

Barnes, Henrietta L. (1987). The Conceptual Basis for Thematic Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 13-18.

Borko, Hilda & Mayfield, Vicky (1995). The Roles of the Cooperating Teacher and University Supervisor in Learning to Teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.

Britzman, Deborah P. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-456.

Brouwer, Niels & Brinke, Steven ten (1995). Der Einfluss integrativer Lehrerbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). *Empirische Pädagogik*, 9 (3), 289-330.

Buchmann, Margaret (1989). Änderung des Lehrplans in der Lehrerbildung: Bruch mit der Erfahrung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 414-424.

Buchmann, Margaret (1991). Die Verwendung von Forschungsergebnissen in der Lehrerbildung und im Unterricht. In Terhart, Ewald (Ed.), *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern* (p. 175-190). Köln: Böhlau.

Bühl, Achim & Zöfel, Peter (2000). SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München: Addison-Wesley.

Bullough, Robert V., Jr. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 15-21.

Bullough, Robert V., Jr. (1991). Exploring Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 43-51.

Campbell, Donald T. & Stanley, Julian C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand Mc Nally.

Clark, Christopher & Lampert, Magdalene (1986). The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 37 (5), 27-31.

Clark, Christopher M. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17 (2), 5-12.

Clift, Renée T. & Brady, Patricia (im Druck). The Impact of Methods Courses and Field Experiences on Pre-Service Teachers, Teachers and Teacher Educators.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried & Radtke, Frank-Olaf (1992). Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried & Radtke, Frank-Olaf (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (p. 70-91). Opladen: Leske & Budrich.

Dewey, John (1974). *On Education. Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dick, Andreas (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 257–292.

Eder, Ferdinand (1999). *Evaluation der Ausbildung im Unterrichtspraktikum*. Linz - Auhof: Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz.

Eder, Ferdinand & Mayr, Johannes (2000). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klasse (LFSK 4-8). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.

EDK (1989). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Egger, Eugen (Ed.). (1983). Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. La Formation des Maîtres de l' Enseignement Secondaire Inférieur. Bern: Haupt.

Fachhochschule Aargau (2003). *Kooperationsschule der FHA Pädagogik, Institut Sekundarstufe*. Aarau: Fachhochschule Aargau Pädagogik, Institut Sekundarstufe.

Fairbanks, Colleen M.; Freedman, Debra & Kahn, Courtney (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 102-112.

Feiman-Nemser, Sharon & Buchmann, Margaret (1987). When is Student Teaching Teacher Education? *Teaching and Teacher Education*, 3 (4), 255-273.

Felten, Regula von (1998). Reflexive Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Qualitative Untersuchung eines Ausbildungspraktikums. Lizentiatsarbeit, Bern.

- Felten, Regula von & Herzog, Walter (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 29-42.
- Fisher, Carol J.; Fox, Dana L. & Paille, Emilie (1996). Teacher Education Research in the English Language Arts and Reading. In Sikula, John; Buttery, Thomas J. & Guyton, Edith (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 410-441). New York: Macmillan.
- Flach, Herbert; Lück, Joachim & Preuss, Rosmarie (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten*. Frankfurt am Main: Lang.
- Flick, Uwe (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frykholm, Jeffrey A. (1996). Pre-service Teachers in Mathematics: Struggling with the Standards. *Teaching and Teacher Education*, 12 (6), 665-681.
- Frykholm, Jeffrey A. (1999). The Impact of Reform: Challenges for Mathematics Teacher Preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2, 79-105.
- Gabel, Petra (1997). *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch. Wunsch und Wirklichkeit*. Tübingen: Narr.
- Gautschi, Peter (1995). Biografische Arbeit in der Lehrerbildung als Möglichkeit der Ausbildung von «Reflektierenden Praktikern» – Ein Erfahrungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 293-299.
- Graham, Peg (1997). Tensions in the Mentor Teacher-Student Teacher Relationship: Creating Productive Sites for Learning within a High School English Teacher Education Program. *Teaching & Teacher Education*, 13 (5), 513-527.
- Graham, Peg (1999). Powerful Influences: a Case of One Student Teacher Renegotiating his Perceptions of Power Relations. *Teaching & Teacher Education*, 15, 523-540.
- Grell, Jochen & Grell, Monika (1985). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.
- Griffin, Gary A. (1989). A Descriptive Study of Student Teaching. *The Elementary School Journal*, 89 (3), 343-364.
- Grob, Urs & Maag Merki, Katharina (2001). *Überfachliche Kompetenzen: theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Lang.

- Guyton, Edith & McIntyre, D. John (1990). Student Teaching and School Experiences. In Houston, W. Robert; Haberman, Martin & Sikula, John (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 514-534). New York: Macmillan.
- Herzog, Walter (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Herzog, Walter (2002). Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, Walter & Felten, Regula von (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17-28.
- Hofer, Manfred (1986). Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe.
- Hollingsworth, Sandra (1989). Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 160-189.
- Huber, Oswald (1987). Das psychologische Experiment: Eine Einführung. Bern: Hans Huber.
- Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern Marzili (2003). *Berufspraktische Studien. Wegleitung*. Bern: Kanton und Universität, Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern Marzili.
- Jäger, Reinhold S. & Milbach, Birigit (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8 (2), 199-234.
- Kagan, Dona M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Kantonales Lehrerseminar Solothurn (o. J.). *Planung und Durchführung der Ausbildungspraktika 1 und 2*. Solothurn: Kantonales Lehrerseminar Solothurn.
- Kolbe, Fritz-Ulrich (1997). Lehrerbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? Eine anglo-amerikanische Kontroverse um die Bedeutung von Unterrichtsforschung beim Aufbau professionellen Wissens. In Bayer, Manfred; Carle, Ursula & Wildt, Johannes (Eds.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (p. 121-137). Opladen: Leske & Budrich.
- Korczak, Janusz (o. J.). Briefe. Zitiert nach Mortkowicz-Olczakowa, Hanna (1973). *Janusz Korczak. Arzt und Pädagoge* (p. 126). München: Pustet.

Krause, Christina; Müller-Benedict, Volker & Wiesmann, Ulrich (2000). Kleine Kinder – grosse Datenmengen. Möglichkeiten der Verbindung von qualitativen und quantitativen Methoden zur Analyse von Selbstaussagen. *Forum: Qualitative Sozialforschung (On-line Journal)*, 1 (2), verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs>, 60 Absätze.

Krippendorff, Klaus (1980). *Content analysis. An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park: Sage.

Kuhl, Julius & Fuhrmann, Arno (2000). *Volitional Components Questionnaire*. Osnabrück: Universität Osnabrück.

Ludwig-Tauber, Marianne (1997). Unterricht beobachten. Vorgehen und Methode. Das Konzept des auftragsbezogenen Hospitierens und des datenbasierten Feedback. Unveröffentlichtes Manuskript.

Ludwig-Tauber, Marianne; Herz, Katja; Studer, Gregor & Stoll, François (1997). Anregung von Lehrerreflexion mit datengestütztem Feedback. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 236-243.

Mayring, Philipp (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

McIntyre, D. John; Byrd, David M. & Foxx, Susan M. (1996). Field and Laboratory Experiences. In Sikula, John; Buttery, Thomas J. & Guyton, Edith (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 171-193). New York: Macmillan.

Moser, Peter & Hascher, Tina (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Universität Bern, Sekundarlehramt, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.

Müller, Fritz (Ed.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.

Oelkers, Jürgen (1999). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In Radtke, Frank-Olaf (Ed.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (p. 61-76). Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Oelkers, Jürgen (2001). Die historische Konstruktion «Lehrerbildung». In Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (p. 37-65). Chur: Rüegger.

Olson, Pennie M. & Carter, Kathy (1989). The Capabilities of Cooperating Teachers in USA Schools for Communicating Knowledge about Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 15 (2), 113-131.

Pädagogische Fachhochschule Graubünden (2003). *Praktikumslehrpersonen an der PFH: Nachdiplomkurs (NDK)*. Chur: Pädagogische Fachhochschule Graubünden.

Pädagogische Fachhochschule Solothurn (2003). «*Ausbilder/Ausbilderin in den berufspraktischen Studien der PH Solothurn*». Solothurn: Pädagogische Fachhochschule Solothurn.

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern (2002). *Planungsgrundlage für die Gestaltung der Berufspraktischen Ausbildung für die Stufen KGU und PRST*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern.

Pädagogisches Ausbildungszentrum Musegg Luzern (o. J.). *Leitfaden für die Ausbildung in der Schulpraxis*. Luzern: Pädagogisches Ausbildungszentrum Musegg Luzern.

Radtke, Frank-Olaf (1999). Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In Radtke, Frank-Olaf (Ed.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (p. 9-22). Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Reich, Kersten (2002). *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.

Ryle, Gilbert (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.

Schallenberger, Urs & Venetz, Martin (1999). *Kurzversionen des MRS-Inventars von Ostendorf (1990) zur Erfassung der fünf "grossen" Persönlichkeitsfaktoren* (30). Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie.

Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Seipp, Bettina (1999). Schulpraktische Studien aus der Sicht von Absolvent(inn)en des Lehramtes der Primarstufe. In Höltersshinken, Dieter (Ed.), *Lehrerbildung im Umbruch, Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung* (p. 53-67). Bochum: Projekt Verlag.

Stadelmann, Martin & Spirig, Beat (1997). *Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Bern: Haupt.

Tabachnick, B. Robert & Zeichner, Kenneth M. (1999). Idea and Action: Action Research and the Development of Conceptual Change Teaching of Science. *Science Education*, 83, 309-322.

Teml, Hubert (2002a). «Praxisberatung» als Förderung von «Praxisreflexion». In Klement, Karl; Lobendanz, Alois & Teml, Hubert (Eds.), *Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven* (p. 157-174). Innsbruck: Studien-Verlag.

Teml, Hubert (2002b). Von der «Schulpraktischen Ausbildung» zu den «Schulpraktischen Studien». In Klement, Karl; Lobendanz, Alois & Teml, Hubert (Eds.), *Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven* (p. 9-32). Innsbruck: Studien-Verlag.

Terhart, Ewald (Ed.). (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Tobin, Kenneth; Roth, Wolff-Michael & Zimmermann, Andrea (2001). Learning to Teach Science in Urban Schools. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (8), 941-964.

Wideen, Marvin; Mayer-Smith, Jolie & Moon, Barbara (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.

Wild-Näf, Martin (2001). Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.

Wittenbruch, Wilhelm (1985). *Schulpraktikum. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Zeichner, Kenneth (1992). Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296-307.





# Anhang

<b>Tabellenverzeichnis Anhang</b>	<b>163</b>
<b>Dokumentation der Fragebogenerhebungen, Studierende und Praxislehrpersonen</b>	<b>167</b>
Aufbau des Fragebogens und verwendete Konzepte	167
Fragebogen für Studierende und Praxislehrpersonen	170
Beschreibung der Stichproben	238
Itemdeskription und Faktorenanalysen der verwendeten Messinstrumente	247
<b>Dokumentation der Interviewerhebung, Studierende und Praxislehrpersonen</b>	<b>285</b>
Aufbau des Interviews	285
Interviewleitfaden	285
Kategoriensysteme zur Auswertung der Interviews	296
<b>Dokumentation der Fragebogenerhebungen, Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen</b>	<b>299</b>
Aufbau des Fragebogens	299
Fragebogen für Schülerinnen und Schüler	299
Beschreibung der Stichproben	303
Itemdeskription und faktorielle Struktur der Klimaelemente	304



## Tabellenverzeichnis Anhang

Anh. Tab. 1:	Fragebogen «Biographische Angaben»	167
Anh. Tab. 2:	Fragebogen «Fragen zur Praktikumsklasse»	167
Anh. Tab. 3:	Fragebogen «Gestaltung der Zusammenarbeit im Praktikum»	168
Anh. Tab. 4:	Fragebogen «Wirkung des Praktikums»	168
Anh. Tab. 5:	Fragebogen «Personenfaktoren»	169
Anh. Tab. 6:	Fragebogen «Beurteilung der Zusammenarbeit»	169
Anh. Tab. 7:	Fragebogen «Fragen zum reflexiven Praktikum»	170
Anh. Tab. 8:	Grösse der Stichproben, Studierende und Praxislehrpersonen	238
Anh. Tab. 9:	Geschlecht der Studierenden und der Praxislehrpersonen	238
Anh. Tab. 10:	Alter der Studierenden	239
Anh. Tab. 11:	Alter der Praxislehrpersonen	239
Anh. Tab. 12:	Wohnkanton der Studierenden	239
Anh. Tab. 13:	Abgeschlossene Ausbildungen der Studierenden auf Sekundarstufe II (Teil 1)	240
Anh. Tab. 14:	Abgeschlossene Ausbildungen der Studierenden auf Sekundarstufe II (Teil 2)	240
Anh. Tab. 15:	Ausbildungen der Studierenden auf Tertiärstufe	240
Anh. Tab. 16:	Erwerbstätigkeit der Studierenden und Angaben zu eigenen Kindern	241
Anh. Tab. 17:	Patentierungsjahr der Praxislehrpersonen	241
Anh. Tab. 18:	Berufserfahrung der Praxislehrpersonen auf der Primarschulstufe	241
Anh. Tab. 19:	Berufserfahrung der Praxislehrpersonen auf der Sekundarstufe I	242
Anh. Tab. 20:	Berufserfahrung der Praxislehrpersonen an anderen Stufen / in anderen Bereichen	242
Anh. Tab. 21:	Berufserfahrung der Praxislehrpersonen als Lehrperson insgesamt	242
Anh. Tab. 22:	Tätigkeit als Praxislehrperson an der Institution 1 bzw. 2	242
Anh. Tab. 23:	Tätigkeit als Praxislehrperson an anderen Institutionen	243
Anh. Tab. 24:	Tätigkeit als Praxislehrperson insgesamt	243
Anh. Tab. 25:	Betreute Praktika in den letzten 2 Schuljahren an der Institution 1 bzw. 2	243
Anh. Tab. 26:	Praktikumstyp, auf den sich die Antworten der Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 beziehen, Institution 1 (Teil 1)	243
Anh. Tab. 27:	Praktikumstyp, auf den sich die Antworten der Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 beziehen, Institution 1 (Teil 2)	244
Anh. Tab. 28:	Praktikumstyp, auf den sich die Antworten der Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 beziehen, Institution 2 (Teil 1)	244
Anh. Tab. 29:	Praktikumstyp, auf den sich die Antworten der Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 beziehen, Institution 2 (Teil 2)	244
Anh. Tab. 30:	Schultypen, an denen die Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 unterrichteten	244
Anh. Tab. 31:	Klassen, die die Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 unterrichteten	245
Anh. Tab. 32:	Schultypen, an denen die Studierenden das Praktikum absolvierten, Messzeitpunkt 1	245
Anh. Tab. 33:	Klassen, die die Studierenden im Praktikum unterrichteten, Messzeitpunkt 1	245
Anh. Tab. 34:	Einschätzung der Praktikumsklasse durch die Studierenden, Messzeitpunkt 1	246
Anh. Tab. 35:	Schultypen, an denen die Studierenden das Praktikum absolvierten, Messzeitpunkt 2	246
Anh. Tab. 36:	Klassen, die die Studierenden im Praktikum unterrichteten, Messzeitpunkt 2	246

Anh. Tab. 37:	Einschätzung der Praktikumsklasse durch die Studierenden, Messzeitpunkt 2	247
Anh. Tab. 38:	Einschätzung der Praktikumsklasse durch die Praxislehrpersonen, Messzeitpunkt 2	247
Anh. Tab. 39:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexives Praktikum», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1	248
Anh. Tab. 40:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexives Praktikum», Studierende Messzeitpunkt 1	250
Anh. Tab. 41:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexives Praktikum», Studierende Messzeitpunkt 2	251
Anh. Tab. 42:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexives Praktikum», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 1	253
Anh. Tab. 43:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexives Praktikum», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 2	254
Anh. Tab. 44:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Herkömmliches Praktikum», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1	256
Anh. Tab. 45:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Herkömmliches Praktikum», Studierende Messzeitpunkt 1	257
Anh. Tab. 46:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Herkömmliches Praktikum», Studierende Messzeitpunkt 2	257
Anh. Tab. 47:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Herkömmliches Praktikum», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 1	258
Anh. Tab. 48:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Herkömmliches Praktikum», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 2	258
Anh. Tab. 49:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexion und Entwicklung des Handelns», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1	259
Anh. Tab. 50:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Studierende Messzeitpunkt 1	260
Anh. Tab. 51:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Studierende Messzeitpunkt 2	261
Anh. Tab. 52:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 2	262
Anh. Tab. 53:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Auseinandersetzung mit Vorwissen», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1	264
Anh. Tab. 54:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Auseinandersetzung mit Vorwissen», Studierende Messzeitpunkt 1	265
Anh. Tab. 55:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Auseinandersetzung mit Vorwissen», Studierende Messzeitpunkt 2	266
Anh. Tab. 56:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Auseinandersetzung mit Vorwissen», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 2	267
Anh. Tab. 57:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Selbststeuerung des Lernens», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1	268
Anh. Tab. 58:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Selbststeuerung des Lernens», Studierende Messzeitpunkt 1	269
Anh. Tab. 59:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Selbststeuerung des Lernens», Studierende Messzeitpunkt 2	270
Anh. Tab. 60:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Selbststeuerung des Lernens», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 2	271
Anh. Tab. 61:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Fünf <grosse> Persönlichkeitsfaktoren», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1	272

Anh. Tab. 62:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Fünf ‹grosse› Persönlichkeitsfaktoren», Studierende Messzeitpunkt 1	273
Anh. Tab. 63:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Fünf ‹grosse› Persönlichkeitsfaktoren», Studierende Messzeitpunkt 2	274
Anh. Tab. 64:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Komponenten der Selbststeuerung und überfachliche Kompetenzen (ausgewählte Skalen)», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1	275
Anh. Tab. 65:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Komponenten der Selbststeuerung und überfachliche Kompetenzen (ausgewählte Skalen)», Studierende Messzeitpunkt 1	276
Anh. Tab. 66:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Komponenten der Selbststeuerung und überfachliche Kompetenzen (ausgewählte Skalen)», Studierende Messzeitpunkt 2	277
Anh. Tab. 67:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Wertschätzung (der Praxislehrperson) als Person und Lehrperson», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1	278
Anh. Tab. 68:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Wertschätzung (der Praxislehrperson) als Person und Lehrperson», Studierende Messzeitpunkt 1	279
Anh. Tab. 69:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Wertschätzung (der Praxislehrperson) als Person und Lehrperson», Studierende Messzeitpunkt 2	279
Anh. Tab. 70:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Wertschätzung (der Praktikantin / des Praktikanten) als Person und Lehrperson», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 2	279
Anh. Tab. 71:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1	280
Anh. Tab. 72:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit», Studierende Messzeitpunkt 1	280
Anh. Tab. 73:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit», Studierende Messzeitpunkt 2	281
Anh. Tab. 74:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 2	281
Anh. Tab. 75:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Beurteilung des reflexiven Praktikums und eigene Umsetzung», Studierende der Experimentalgruppe Messzeitpunkt 2	282
Anh. Tab. 76:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Beurteilung des reflexiven Praktikums und eigene Umsetzung», Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe Messzeitpunkt 2	283
Anh. Tab. 77:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Umsetzung Praxislehrperson», Studierende der Experimentalgruppe Messzeitpunkt 2	284
Anh. Tab. 78:	Itemdeskription und Faktorenanalyse «Umsetzung Praktikantin/Praktikant», Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe Messzeitpunkt 2	284
Anh. Tab. 79:	Interviewteile	285
Anh. Tab. 80:	Fragebogen für Schülerinnen und Schüler «Klimaelemente»	299
Anh. Tab. 81:	Befragte Praktikumsklassen bzw. Schülerinnen und Schüler der Institution 1	303
Anh. Tab. 82:	Praktikumsklassen, Versand und Rücklauf, Institution 1	303
Anh. Tab. 83:	In die Datenauswertung einbezogene Schülerinnen- und Schülerurteile, Institution 1	303
Anh. Tab. 84:	Befragte Praktikumsklassen bzw. Schülerinnen und Schüler der Institution 2	303
Anh. Tab. 85:	Praktikumsklassen, Versand und Rücklauf, Institution 2	304
Anh. Tab. 86:	In die Datenauswertung einbezogene Schülerinnen- und Schülerurteile, Institution 2	304
Anh. Tab. 87:	Itemdeskription «Klimaelemente», Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 1, Messzeitpunkt 1	305
Anh. Tab. 88:	Itemdeskription «Klimaelemente», Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 1, Messzeitpunkt 2	306

Anh. Tab. 89:	Itemdeskription «Klimaelemente», Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 1, Messzeitpunkt 3	307
Anh. Tab. 90:	Itemdeskription «Klimaelemente», Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 2, Messzeitpunkt 1	308
Anh. Tab. 91:	Itemdeskription «Klimaelemente», Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 2, Messzeitpunkt 3	309
Anh. Tab. 92:	Faktorielle Struktur der Klimaelemente, Institution 1, Messzeitpunkt 1	310
Anh. Tab. 93:	Faktorielle Struktur der Klimaelemente, Institution 1, Messzeitpunkt 2	310
Anh. Tab. 94:	Faktorielle Struktur der Klimaelemente, Institution 1, Messzeitpunkt 3	310
Anh. Tab. 95:	Faktorielle Struktur der Klimaelemente, Institution 2, Messzeitpunkt 1	311
Anh. Tab. 96:	Faktorielle Struktur der Klimaelemente, Institution 2, Messzeitpunkt 3	311

# Dokumentation der Fragebogenerhebungen, Studierende und Praxislehrpersonen

## Aufbau des Fragebogens und verwendete Konzepte

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über den Aufbau des Fragebogens und über die verwendeten Konzepte und deren Herkunft. Die eingesetzten Fragebogenversionen – Fragebogen für Studierende bzw. für Praxislehrpersonen, Messzeitpunkt 1 (t 1) bzw. Messzeitpunkt 2 (t 2) – entsprechen sich in weiten Teilen. Welche Konzepte für welche Personengruppe und zu welchem Zeitpunkt eingesetzt wurden, wird in den entsprechenden Spalten (Studierende t 1, Studierende t 2, Praxislehrpersonen t 1, Praxislehrpersonen t 2) ersichtlich.

Anh. Tab. 1: Fragebogen «Biographische Angaben»

Itemnummer(n)	Konzeptbezeichnung	Messinstrument	Fragebogen			
			Studierende		Praxislehrpers.	
			t 1	t 2	t 1	t 2
1	Geschlecht		x		x	
2	Alter		x		x	
3	Wohnkanton		x			
4	Ausbildung	Eigenentwicklung	x			
5, 6	Erwerbstätigkeit	Eigenentwicklung	x			
7	eigene Kinder		x			
3	Patentierungsjahr				x	
4	Berufserfahrung	Eigenentwicklung			x	
5, 6, 7	Erfahrung und Einsätze als Praxislehrperson	Eigenentwicklung			x	
8	Schultyp/Schultypen				x	
9	Klasse/Klassen				x	

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Anh. Tab. 2: Fragebogen «Fragen zur Praktikumsklasse»

Itemnummer	Konzeptbezeichnung	Messinstrument	Fragebogen			
			Studierende		Praxislehrpers.	
			t 1	t 2	t 1	t 2
1	Schultyp/Schultypen	Eigenentwicklung	x	x		x
2	Klasse/Klassen	Eigenentwicklung	x	x		x
3	Klassenatmosphäre	Eigenentwicklung	x	x		x

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Anh. Tab. 3: Fragebogen «Gestaltung der Zusammenarbeit im Praktikum»

Itemnummern	Konzeptbezeichnung	Messinstrument	Fragebogen			
			Studierende		Praxislehrpers.	
			t 1	t 2	t 1	t 2
3, 4, 8, 9, 10, (11) <sup>1</sup> , (17), (18), (19), (21), 22, 23, 26, (28), 29, 30, 31, 37, 39, 40, 41, 42, 43	Reflexives Praktikum	Eigenentwicklung (5 Skalen)	x	x	x	x
7, 12, 13, 14, (15), (16), 20, 24, (25), 27, (33), (34)	Herkömmliches Praktikum	Eigenentwicklung (3 Skalen)	x	x	x	x
1, 2, 5, 6, 32, 35, 36, 38	Fragen, die den thematischen Zusammenhang klären		x	x	x	x

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

<sup>1</sup> In Klammern gesetzte Nummern kennzeichnen Items, die der Qualitätsprüfung (Reliabilitätsprüfung, Faktorenanalyse) nicht standhielten und ausgeschlossen wurden.

Anh. Tab. 4: Fragebogen «Wirkung des Praktikums»

Itemnummern	Konzeptbezeichnung	Messinstrument	Fragebogen			
			Studierende		Praxislehrpers.	
			t 1	t 2	t 1	t 2
1, 2, (3) <sup>1</sup> , 4, 8, 10, 11, 12, 14, 18, 20, (21), (22), (24), (28), 29, 30, 36, 37, (41), 42, (45), 46, (47), (51), 52, 54, (58), 59, (61), (62)	Reflexion und Entwicklung des Handelns	Eigenentwicklung; Items 1, 4, 8, 10, 14, 18 in Anlehnung an Grob & Maag Merki 2001, Selbstreflexion (3 Skalen)	x	x		x
5, 13, 15, 19, 23, 25, 31, 32, 38, 43, 48, 53, (55), (60)	Auseinandersetzung mit Vorwissen	Eigenentwicklung (2 Skalen)	x	x		x
6, 7, 9, 16, 17, 26, 27, 33, 34, 35, 39, 40, 44, 49, 50, 56, 57	Selbststeuerung des Lernens	Items 6, 16, 26, 33, 39, 49 in Anlehnung an Kuhl & Fuhrmann 2000, Konkrete Ziele; Items 7, 17, 27, 34, 44, 56 in Anlehnung an Grob & Maag Merki 2001, Umgang mit belastenden Gefühlen; Items 9, 35, 40, 50, 57 in Anlehnung an Kuhl & Fuhrmann 2000, Introjektionsneigung/Konformität (3 Skalen)	x	x		x

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

<sup>1</sup> In Klammern gesetzte Nummern kennzeichnen Items, die der Qualitätsprüfung (Reliabilitätsprüfung, Faktorenanalyse) nicht standhielten und ausgeschlossen wurden.



Anh. Tab. 5: Fragebogen «Personenfaktoren»

Itemnummern	Konzeptbezeichnung(en)	Messinstrument	Fragebogen			
			Studierende		Praxislehrpers.	
			t 1	t 2	t 1	t 2
1-20	Fünf «grosse» Persönlichkeitsfaktoren	Kurzversion MRS-20 von Ostendorf (1990), Schallenger & Venetz 1999 (5 Skalen)	x	x	x	x
21-42	Komponenten der Selbststeuerung und überfachliche Kompetenzen (ausgewählte Skalen)	Items 22, 24, 27, 31, 39, Kuhl & Fuhrmann 2000, Konkrete Ziele; Items 21, 28, 37, 40, 42, Kuhl & Fuhrmann 2000, Introjektionsneigung/Konformität; Items 23, 26, 29, 32, 34, 36, Grob & Maag Merki 2001, Selbstreflexion; Items 25, 30, 33, 35, 38, 41, Grob & Maag Merki 2001, Umgang mit belastenden Gefühlen (4 Skalen)	x	x		
21-36	Komponenten der Selbststeuerung und überfachliche Kompetenzen (ausgewählte Skalen)	Items 22, 24, 27, 31, 33, Kuhl & Fuhrmann 2000, Konkrete Ziele; Items 21, 25, 28, 30, 35, Kuhl & Fuhrmann 2000, Perzeptive Rigidity; Items 23, 26, 29, 32, 34, 36, Grob & Maag Merki 2001, Selbstreflexion (3 Skalen)			x	x

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

Anh. Tab. 6: Fragebogen «Beurteilung der Zusammenarbeit»

Itemnummern	Konzeptbezeichnung	Messinstrument	Fragebogen			
			Studierende		Praxislehrpers.	
			t 1	t 2	t 1	t 2
1, 2, 3, 5, (7) <sup>1</sup>	Wertschätzung der Praxislehrperson bzw. der Praktikantin / des Praktikanten als Person und als Lehrperson	Eigenentwicklung (1 Skala)	x	x		x
4, 6, 8, (9), 10, 11, 12, 13, (14), 15	Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	Eigenentwicklung (1 Skala)	x	x		x

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

<sup>1</sup> In Klammern gesetzte Nummern kennzeichnen Items, die der Qualitätsprüfung (Reliabilitätsprüfung, Faktorenanalyse) nicht standhielten und ausgeschlossen wurden.

Anh. Tab. 7: Fragebogen «Fragen zum reflexiven Praktikum»

Itemnummern	Konzeptbezeichnung	Messinstrument	Fragebogen			
			Studierende Experimentalgr.		Praxislehrpers. Experimentalgr.	
			t 1	t 2	t 1	t 2
Studierende: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18 Praxislehrp.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	Beurteilung und eigene Umsetzung	Eigenentwicklung (2 Skalen)		x		x
3, 5, 7, 13, 15, 17	Umsetzung Praxislehrperson	Eigenentwicklung (1 Skala)		x		
1, 2, 3, 4, 5, 6	Umsetzung Praktikan- tin/Praktikant	Eigenentwicklung (1 Skala)				x

t 1: Messzeitpunkt 1, t 2: Messzeitpunkt 2

### Fragebogen für Studierende und Praxislehrpersonen

Der Fragebogen wurde in zahlreichen Versionen formuliert:

- für die Studierenden bzw. für die Praxislehrpersonen
- für den Einsatz zum Messzeitpunkt 1 bzw. 2
- für die Experimental- bzw. Kontrollgruppe (mit oder ohne den Teil «Fragen zum reflexiven Praktikum»)
- mit passenden Begriffen für die Institution 1 bzw. 2 (z. B. spezifische Bezeichnungen für Praktika)
- in weiblicher bzw. männlicher Form (Praktikantin, Praxislehrerin oder Praktikant, Praxislehrer)
- in der Einzahl bzw. in der Mehrzahl (für Praxislehrpersonen die einen oder für solche die zwei Praktikanten betreuen)

Im Folgenden werden vier ausgewählte Versionen wiedergegeben:

1. der Fragebogen für Studierende zum Messzeitpunkt 1 (Version Institution 1, Betreuung durch eine Praxislehrerin), p. 171-186
2. der Fragebogen für Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 (Version Institution 2, Betreuung eines Praktikanten), p. 187-197
3. der Fragebogen für Studierende zum Messzeitpunkt 2 (Version Experimentalgruppe, Institution 1, Betreuung durch einen Praxislehrer), p. 198-213
4. der Fragebogen für Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 2, (Version Experimentalgruppe, Institution 2, Betreuung von zwei Praktikantinnen), p. 214-237

Die Darstellung der Fragebogen insgesamt enthält alle Itemformulierungen (für Studierende und für Praxislehrpersonen) und alle Teile des Fragebogens («Biographische Angaben» zum Messzeitpunkt 1 und «Fragen zum reflexiven Praktikum» zum Messzeitpunkt 2), die eingesetzt wurden.

# **Erfahrungen im Praktikum**

**Fragebogen für Studierende**  
Version Praxislehrerin

**Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik**  
**Abteilung Pädagogische Psychologie**  
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

Projektleitung: Regula von Felten, Feldeggstrasse 66, 8008 Zürich  
Tel./Fax 01 383 12 07, E-Mail: felten@sis.unibe.ch

Liebe Studierende

Mit diesem Fragebogen möchten wir in Erfahrung bringen, wie Sie die Zusammenarbeit mit Ihrer Praxislehrerin des 1. Kursjahres (lehrpraktische Halbtage und Erkundungspraktikum) erlebten und welche Erfahrungen Sie damals machten. Die Antworten sollen Hinweise geben, wie Praktika in der zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbessert werden können.

Ihre Antworten werden vertraulich behandelt. Weder die Praxislehrpersonen noch Lehrpersonen des Didaktikums noch irgend jemand sonst ausserhalb unserer Forschungsgruppe werden Ihre persönlichen Antworten erfahren. Die Angabe Ihres Namens brauchen wir nur, damit wir Ihre jetzigen Antworten mit den Antworten des Fragebogens, den wir Ihnen nach dem Erfahrungspraktikum vorlegen werden, in Verbindung setzen können. Für die Auswertung des Fragebogens werden wir jedoch ausschliesslich mit dem Code arbeiten, den Sie auf der folgenden Seite finden.

Wir bitten Sie, die Fragen möglichst ehrlich zu beantworten. Nur so erfahren wir, wie Praktika wirken und was verbessert werden muss.

Für Ihre Mitarbeit danken wir Ihnen herzlich.

Die Projektleiterin

Regula von Felten

Zürich, November 2001

Code: V S A \_ \_ \_ \_

Vorname, Name: \_\_\_\_\_

**Bitte beachten Sie beim Ausfüllen des Fragebogens folgende Hinweise:**

- 1) Lassen Sie keine Frage unbeantwortet, auch wenn Sie Schwierigkeiten haben, sich für eine Antwort zu entscheiden.
- 2) Entscheiden Sie sich pro Frage für eine Antwort, d. h. kreuzen Sie jeweils nur ein Kästchen an.
- 3) Setzen Sie beim Ankreuzen einer Antwort keine Kreuze zwischen die vorgegebenen Kästchen.
- 4) **Denken Sie beim Beantworten der Fragen immer an die Halbtage und das Erkundungspraktikum im 1. Kursjahr, also an die Praxislehrerin, die Sie damals begleitete und Ihre Erfahrungen während dieser Zeit.**
- 5) **Der Begriff "Praktikum", wie er im Fragebogen verwendet wird, bezieht sich auf die lehrpraktischen Halbtage *und* das eigentliche Praktikum. Berücksichtigen Sie beim Antworten also jeweils das gesamte lehrpraktische Modul.**
- 6) Bei Fragen und Unklarheiten wenden Sie sich bitte an Regula von Felten.

# Gestaltung der Zusammenarbeit während des Praktikums

Im Folgenden interessiert uns, wie Ihre Praxislehrerin die Zusammenarbeit während der lehrpraktischen Halbtage *und* während des Erkundungspraktikums (1. Kursjahr) mit Ihnen gestaltete.

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
1. Meine Praxislehrerin beobachtete meinen Unterricht.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. Meine Praxislehrerin machte sich Notizen, während sie meinen Unterricht beobachtete.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. Meine Praxislehrerin schrieb Geschehnisse, die sie während meines Unterrichts beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. Meine Praxislehrerin fragte mich vor dem Unterricht, ob sie etwas Bestimmtes beobachten sollte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. Meine Praxislehrerin besprach meinen Unterricht mit mir (Nachbesprechungen).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. Meine Praxislehrerin wollte in den Besprechungen wissen, was ich über meinen eigenen Unterricht denke.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. Meine Praxislehrerin erklärte mir, was sie über meinen Unterricht denkt.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. Meine Praxislehrerin schilderte mir einzelne Beobachtungen möglichst detailgetreu (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Meine Praxislehrerin legte mir zu Ausschnitten meines Unterrichts ihre notierten Beobachtungen vor, damit ich nachvollziehen konnte, wie der Unterricht im Detail verlaufen war (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10. Meine Praxislehrerin stellte mir zu meinem Unterricht Fragen, die mich zum Nachdenken anregten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11. Meine Praxislehrerin wollte von mir wissen, weshalb ich im Unterricht auf eine bestimmte Art und Weise gehandelt oder reagiert hatte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
12. Meine Praxislehrerin erklärte mir, wie sie an meiner Stelle gehandelt oder reagiert hätte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13. Meine Praxislehrerin wies mich auf die Stärken meines Unterrichts hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14. Meine Praxislehrerin wies mich auf die Schwächen meines Unterrichts hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15. Meine Praxislehrerin schätzte <i>die Qualität einzelner meiner Lektionen</i> anhand vorgegebener Instrumente ein (z. B. Kriterienliste mit Raster zum Ankreuzen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16. Meine Praxislehrerin schätzte <i>meine Lehrkompetenz</i> anhand vorgegebener Instrumente ein (z. B. Kriterienliste mit Raster zum Ankreuzen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17. Meine Praxislehrerin wollte von mir wissen, was ich an meinem Unterricht gut fand und was mich nicht befriedigte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, <i>die Qualität einzelner meiner Lektionen</i> anhand vorgegebener Instrumente selber einzuschätzen (z. B. Kriterien mit Raster zum Ankreuzen, Bogen zur Selbsteinschätzung, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, <i>meine Lehrkompetenz</i> anhand vorgegebener Instrumente selber einzuschätzen (z. B. Kriterien mit Raster zum Ankreuzen, Bogen zur Selbsteinschätzung, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
20. Meine Praxislehrerin erklärte mir, wie sie eine bestimmte Lektion gestaltet hätte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, nach Verbesserungsmöglichkeiten für Schwächen in meinem Unterricht zu suchen (z. B. methodisch-didaktische Schwächen, Disziplinprobleme, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, nicht nur nach einem Weg sondern nach verschiedenen Wegen zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht zu suchen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
24. Meine Praxislehrerin erklärte mir einen Weg zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Meine Praxislehrerin erklärte mir nicht nur einen Weg sondern verschiedene Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Meine Praxislehrerin sprach mit mir über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Meine Praxislehrerin erklärte mir, worauf ich mich in den kommenden Lektionen konzentrieren sollte, um meinen Unterricht zu verbessern.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Meine Praxislehrerin wollte von mir wissen, was ich in meinem Unterricht verbessern möchte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Meine Praxislehrerin vereinbarte mit mir in den Nachbesprechungen, was sie in meinem kommenden Unterricht beobachten würde.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, meine Reflexionen zum Unterricht schriftlich festzuhalten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Meine Praxislehrerin las meine schriftlichen Reflexionen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Meine Praxislehrerin besprach mit mir kommende Lektionen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33. Meine Praxislehrerin erklärte mir, wie sie eine kommende Lektion gestalten würde.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Meine Praxislehrerin wies mich bei der Vorbesprechung einer Lektion auf mehrere Gestaltungsvarianten hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Meine Praxislehrerin las meine schriftlichen Lektionsplanungen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36. Meine Praxislehrerin unterrichtete während des Praktikums selber.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37. Meine Praxislehrerin wollte von mir wissen, was mir während ihres Unterrichts aufgefallen ist.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
38. Meine Praxislehrerin unterrichtete während des Praktikums selber, um mich zu entlasten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1



	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
39. Meine Praxislehrerin unterrichtete während des Praktikums selber, um mir etwas Bestimmtes zu zeigen (z. B. mögliche Impulse im Lehrgespräch, ihre Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40. Wenn meine Praxislehrerin selber unterrichtete, gab sie mir Erklärungen zu ihrem Unterricht (z. B. Begründungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen, Ziele ihres Unterrichts, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
41. Wenn meine Praxislehrerin selber unterrichtete, sagte sie mir, worauf ich in ihrem Unterricht besonders achten sollte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, bestimmte Geschehnisse während ihres Unterrichts möglichst genau aufzuschreiben (z. B. was sie genau sagte, wie die einzelnen SchülerInnen reagierten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
43. Meine Praxislehrerin besprach mit mir die Beobachtungen, die ich während ihres Unterrichts gemacht hatte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Ihre Praktikumsklasse

**1. An welchem Schultyp bzw. an welchen Schultypen fand das Praktikum statt?**  
Mehrfachantworten sind möglich!

- 1 Realschule  
 1 Sekundarschule

**2. An welcher Klasse bzw. an welchen Klassen fand das Praktikum statt?**  
Mehrfachantworten sind möglich!

- 1 6. Klasse  
 1 7. Klasse  
 1 8. Klasse  
 1 9. Klasse

3. **Wie erlebten Sie Ihre Praktikumsklasse?** Falls Sie mehrere Klassen unterrichteten, beziehen Sie diese Frage auf Ihre Stammklasse, d. h. die Klasse, die Sie die meiste Zeit unterrichteten.

- 1 Die Klasse erlebte ich als **sehr angenehm**.
- 2 Die Klasse erlebte ich als **angenehm**.
- 3 Die Klasse erlebte ich **teils angenehm/teils schwierig**.
- 4 Die Klasse erlebte ich als **schwierig**.
- 5 Die Klasse erlebte ich als **sehr schwierig**.

## Ihre Erfahrungen im Praktikum

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre persönlichen Gedanken und Erfahrungen während der lehrpraktischen Halbtage *und* während des Erkundungspraktikums (1. Kursjahr).

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Wenn Schüler oder Schülerinnen den Unterricht störten, überlegte ich mir gut, ob es an meinem Verhalten als Lehrperson liegen könnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. Es kam immer wieder vor, dass ich mein Programm während des Unterrichts spontan veränderte, weil die Klasse anders reagierte, als ich es erwartet hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. Unterrichtete meine Praxislehrerin, entdeckte ich oft Neues, das ich gleich selber ausprobierte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. War der Unterricht unbefriedigend verlaufen, überlegte ich mir genau, ob es an meinem methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. Durch das Praktikum hat sich meine Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, grundsätzlich verändert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. Nahm ich mir vor, meinen Unterricht zu verbessern, so wusste ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehmen musste.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. Misserfolge in meinem Unterricht belasteten mich noch lange nachher.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. Ich dachte oft darüber nach, ob ich mich den Schülern und Schülerinnen gegenüber richtig verhalten hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Oft stellte ich mir vor, was wohl meine Praxislehrerin denken würde, wenn ich etwas nicht so machte, wie sie es von mir erwartete.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
10. Ich nahm mir während des Praktikums immer wieder Zeit, um über mein Verhalten als Lehrperson nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11. Die Reaktionen meiner Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts waren jeweils ausschlaggebend für den weiteren Verlauf der Lektion.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12. Um meinen Unterricht zu verbessern, probierte ich immer wieder neue Vorgehensweisen aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13. Immer wieder erinnerten mich Unterrichtssituationen im Praktikum an meine eigene Schulzeit.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14. Ich überlegte mir gut, warum ich manche Schüler oder Schülerinnen als schwierig empfand.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15. Beobachtete ich den Unterricht meiner Praxislehrerin, so stellte ich fest, dass Schule auch ganz anders sein kann, als ich sie bisher erlebt hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16. Um meinen Unterricht zu verbessern, verfolgte ich im Praktikum meist sehr konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17. Im Praktikum war ich meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18. Ich machte mir regelmässig Gedanken darüber, welches die Stärken und Schwächen meines Unterrichts sind.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19. In manchen Unterrichtssituationen verhielt ich mich genau so, wie meine eigenen Lehrerinnen oder Lehrer sich verhalten hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
20. Nach dem Unterricht stellte ich mir jeweils Situationen daraus noch einmal vor, um zu überlegen, wie ich als Lehrperson besser hätte handeln können.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21. Reagierten die Schüler und Schülerinnen negativ auf meinen Unterricht, bemühte ich mich in der Regel, mein Programm möglichst durchzuziehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Während des Praktikums veränderte ich bestimmte Verhaltensweisen von mir ganz bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. Erinnerungen an meine Primarschulzeit gaben mir viele Ideen für meinen eigenen Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. Oft dachte ich über einzelne Schüler oder Schülerinnen nach, um zu überlegen, wie ich den Unterricht für sie optimaler gestalten könnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Das Praktikum hat meine Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, kaum verändert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Die Ziele, die ich verfolgte, um meinen Unterricht zu verbessern, legte ich meist nicht so genau fest.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
27. Im Praktikum konnte ich mich von manchen negativen Gedanken gar nicht mehr loslösen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Analysierte ich den Verlauf des Unterrichts im Nachhinein, wurden mir die Nachteile meines methodisch-didaktischen Vorgehens bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Oft spürte ich mitten in einer Lektion, dass sich mein methodisch-didaktisches Vorgehen nicht bewährte und schlug spontan einen anderen Weg ein.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Um mit den Schülern und Schülerinnen ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen, probierte ich verschiedene Methoden aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Wusste ich nicht genau, wie ich als Lehrperson reagieren sollte, orientierte ich mich an den Lehrpersonen aus meiner eigenen Schulzeit.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Immer wieder führten Erlebnisse im Praktikum dazu, dass sich meine persönliche Sicht von Unterricht veränderte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33. Um meine Fähigkeiten als Lehrperson weiterzuentwickeln, setzte ich mir im Praktikum ganz konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Ich wollte, ich könnte mit schwierigen Erfahrungen im Unterricht besser umgehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Ich richtete mich oft danach, was meine Praxislehrerin wollte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36. Dachte ich über meinem Unterricht nach, erkannte ich, was gut war und was verbessert werden musste.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37. Meistens führte ich meinen Unterricht genau so durch, wie ich ihn vorbereitet hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
38. Manchmal ertappte ich mich dabei, dass ich meine Schüler und Schülerinnen so behandelte, wie ich von Lehrpersonen selber nicht gerne behandelt worden war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
39. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem hatte, was ich in meinem Unterricht verbessern wollte, setzte ich fest, wann und wo ich loslegen konnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40. Ich befürchtete oft, dass ich die Sympathie der Praxislehrerin verliere, wenn ich nicht tue, was sie von mir erwartet.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
41. Beim Vorbereiten stellte ich mir jeweils vor, wie die Klasse auf verschiedene Vorgehensweisen reagieren würde und suchte so nach dem bestmöglichen Weg.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42. Ich veränderte mein Vorgehen über mehrere Tage gezielt, bis ich mit meinem Unterricht zufrieden war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
43. Analyisierte ich meinen Unterricht im Nachhinein, konnte ich bestimmte Situationen plötzlich aus einem neuen Blickwinkel sehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
44. Über enttäuschende Momente meines Unterrichts kam ich meist schnell hinweg.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
45. Durch Misserfolge im Unterricht lernte ich am meisten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
46. Manchmal experimentierte ich mit verschiedenen Unterrichtsmethoden, bis ich die richtige fand.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
47. Nach dem Unterricht überlegte ich mir in der Regel noch einmal, was die Schüler und Schülerinnen genau gelernt hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
48. Störten Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, griff ich zu Massnahmen, die ich aus meiner eigenen Schulzeit kenne.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
49. In welchen Bereichen ich mich im Praktikum persönlich verbessern wollte, war mir eigentlich nicht so genau bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
50. Ich handelte oft in dem Gefühl, es meiner Praxislehrerin recht machen zu wollen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
51. Wollte ich die Klasse strenger führen, überlegte ich mir im Voraus genau, wie die Schüler und Schülerinnen auf mögliche Massnahmen reagieren würden.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
52. Um schwierigen Situationen im Unterricht zu begegnen, suchte ich nach geeigneten Massnahmen und probierte diese aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
53. Ich baute in meinem Unterricht ganz bewusst Elemente aus dem Unterricht früherer Lehrpersonen von mir ein.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
54. Nach dem Unterricht fragte ich mich jeweils, wie die Schüler und Schülerinnen die einzelnen Lektionen erlebt hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
55. In Gesprächen mit meiner Praxislehrerin stellte ich fest, dass wir die gleiche Situation manchmal ganz unterschiedlich sahen und beurteilten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
56. Auch mit Gefühlen, die für mich belastend waren, kam ich während des Praktikum ganz gut zurecht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
57. Im Praktikum hatte ich oft das Gefühl, die Erwartungen meiner Praxislehrerin erfüllen zu müssen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
58. Durch Erfolge im Unterricht lernte ich am meisten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
59. Im Praktikum probierte ich Neues aus, bei dem ich nicht sicher war, ob es gelingen würde.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
60. Im Praktikum dachte ich oft, dass ich ja schon wie ein typischer Lehrer/eine typische Lehrerin handle.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
61. Für mich war es jeweils schwierig zu entscheiden, wie gut mein Unterricht nun eigentlich war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
62. Störten die Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, gelang es mir meist sofort, die Situation durch eine gezielte Massnahme zu entschärfen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Fragen zu Ihrer Person (Teil A)

- Ihr Geschlecht?**  1 weiblich  
 2 männlich
- Ihr Alter?** Jahrgang: 19 \_\_
- Ihr Wohnkanton?** Kantonskürzel: \_\_
- Welche Ausbildungen haben Sie absolviert bzw. absolvieren Sie?** Mehrfachantworten sind möglich!

	abge- schlossen	noch in Ausbildung	angefangen und ab- gebrochen
2-jährige Diplommittelschule	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3-jährige Diplommittelschule	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Verkehrsschule	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Diplomhandelsschule	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Berufslehre, 3- oder 4-jährig	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Berufsmaturitätsschule	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
gymnasiale Maturitätsschule (kantonal oder privat) mit eidgenössischer Anerkennung	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Ausbildung mit eidgenössischer Maturitätsprüfung	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
gymnasiale Maturitätsschule mit kantonaler Anerkennung	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Lehrerinnen-Lehrerseminar	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Höhere Pädagogische Lehranstalt	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Kindergärtnerinnenseminar	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Arbeitslehrerinnenseminar	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Hauswirtschaftslehrerinnenseminar	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Sereal-Vollzeitstudium	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Studium an der Universität	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Fächer: _____			
Studienziel: _____			
andere Ausbildung: _____	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

**5. Waren Sie schon mindestens ein halbes Jahr oder länger erwerbstätig?**

- <sub>2</sub> nein (Gehen Sie bitte zur Frage 7 weiter.)  
<sub>1</sub> ja

**6. Falls ja, in welchem Bereich waren Sie wie lange erwerbstätig und wie hoch war Ihr jeweiliger Beschäftigungsgrad ungefähr? Mehrfachantworten sind möglich!**

	Jahr(e)	Beschäftigungsgrad
in einem oder mehreren Lehrberufen	_____	_____ %
in einem oder mehreren anderen pädagogischen oder sozialen Berufen	_____	_____ %
in einem oder mehreren nicht-pädagogischen bzw. nicht-sozialen Berufen	_____	_____ %

**7. Haben Sie Kinder?**

- <sub>2</sub> nein  
<sub>1</sub> ja Wie viele? \_\_\_\_\_

**Fragen zu Ihrer Person (Teil B)**

Im Folgenden finden Sie eine Anzahl von Eigenschaftswörtern, die in Form von Gegensatzpaaren angeordnet sind. Bitte schätzen Sie sich mit Hilfe dieser Liste selber ein.

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
1. schweigsam	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	gesprächig
2. übergenu	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	ungenau
3. verletzlich	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	robust
4. gesellig	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	zurückgezogen
5. nachlässig	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	gewissenhaft
6. konventionell	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	originell
7. künstlerisch	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	unkünstlerisch
8. barsch	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	nachsichtig
9. überempfindlich	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	entspannt
10. einzelgängerisch	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	anschlussbedürftig
11. selbstlos	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	selbstsüchtig
12. unsorgfältig	<input type="checkbox"/> <sub>6</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	gründlich

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
13. gefühlsstabil	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	labil
14. zurückhaltend	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	kontaktfreudig
15. unkreativ	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	kreativ
16. streitsüchtig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	friedfertig
17. geordnet	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	ungeordnet
18. selbstzufrieden	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	selbstmitleidig
19. phantasievoll	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	phantasielos
20. gutmütig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	reizbar

Weitere Fragen zu Ihrer Person:

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
21. Ich habe oft das Gefühl, die Erwartungen anderer erfüllen zu müssen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Wenn ich etwas erreichen will, setze ich mir ein ganz konkretes Ziel.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem habe, was ich erreichen will, setze ich fest, wann und wo ich loslegen kann.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Misserfolge belasten mich noch lange nachher.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Ich verfolge meist sehr konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Oft stelle ich mir vor, was wohl andere denken, wenn ich etwas nicht machen würde, das von mir erwartet wird.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Wenn ich mir etwas vornehme, weiss ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehme.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1



		trifft <b>genau</b> zu	trifft <b>eher</b> zu	trifft <b>eher</b> <b>nicht</b> zu	trifft <b>gar</b> <b>nicht</b> zu
32.	Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33.	Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34.	Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35.	Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36.	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37.	Ich handle oft in dem Gefühl, es anderen recht machen zu wollen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
38.	Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
39.	Ich lege die Ziele, die ich verfolge, meist nicht so genau fest.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40.	Ich befürchte oft, dass ich die Sympathie anderer verliere, wenn ich nicht tue, was sie von mir erwarten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
41.	Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42.	Ich richte mich oft danach, was andere von mir wollen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Beziehung zu Ihrer Praxislehrerin

Im Folgenden interessiert uns, wie Sie Ihre Praxislehrerin erlebten und wie Sie die Zusammenarbeit mit ihr während der lehrpraktischen Halbtage *und* während des Erkundungspraktikums (1.Kursjahr) einschätzen.

		trifft <b>genau</b> zu	trifft <b>eher</b> zu	trifft <b>eher</b> <b>nicht</b> zu	trifft <b>gar</b> <b>nicht</b> zu
1.	Meine Praxislehrerin war mir sympathisch.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2.	Meine Praxislehrerin ist meiner Meinung nach eine sehr gute Lehrerin.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3.	Ich habe einen ähnlichen Unterrichtsstil wie meine Praxislehrerin.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4.	Die Zusammenarbeit mit meiner Praxislehrerin war konstruktiv.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
5.	Von meiner Praxislehrerin konnte ich viel lernen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6.	Meine Praxislehrerin war für mich da, wenn ich ihre Hilfe brauchte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7.	Meine Praxislehrerin unterrichtete auf eine Art und Weise, die für mich neu war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8.	In den Nachbesprechungen interessierte sich meine Praxislehrerin für meine Äusserungen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9.	Wenn mich meine Praxislehrerin beobachtete, fühlte ich mich gestresst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10.	Bei meiner Praxislehrerin wusste ich nie so recht, was sie von meinem Unterricht hält.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11.	Meine Praxislehrerin war sehr zufrieden mit meinem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12.	Mit meiner Praxislehrerin ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13.	In den Nachbesprechungen empfand ich meine Praxislehrerin als dominant.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14.	Die Nachbesprechungen dauerten jeweils zu lange.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15.	Meine Praxislehrerin beurteilte meinen Unterricht fair.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Bemerkungen

Hier haben Sie die Möglichkeit, Aspekte anzusprechen, die im Fragebogen nicht oder nicht ausführlich genug berücksichtigt wurden, und Bemerkungen zu einzelnen Fragen zu notieren (bitte jeweils Nummer der Frage angeben).

**Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!**

# **Begleitung im Praktikum**

**Fragebogen für Praxislehrpersonen**  
Version Praktikant

**Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik**  
**Abteilung Pädagogische Psychologie**  
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

Projektleitung: Regula von Felten, Feldeggstrasse 66, 8008 Zürich  
Tel./Fax 01 383 12 07, E-Mail: felten@sis.unibe.ch

Liebe Praxislehrerinnen und Praxislehrer

Mit diesem Fragebogen möchten wir in Erfahrung bringen, wie Sie die Zusammenarbeit mit Ihrem letzten Praktikanten gestalteten. Die Antworten sollen Hinweise geben, wie Praktika in der zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbessert werden können.

Ihre Antworten werden vertraulich behandelt. Weder Lehrpersonen des Seminars noch Studierende noch irgend jemand sonst ausserhalb unserer Forschungsgruppe werden Ihre persönlichen Antworten erfahren. Die Angabe Ihres Namens brauchen wir nur, damit wir Ihre jetzigen Antworten mit den Antworten des Fragebogens, den wir Ihnen nach dem Ausbildungspraktikum 1 vorlegen werden, in Verbindung setzen können. Für die Auswertung des Fragebogens werden wir jedoch ausschliesslich mit dem Code arbeiten, den Sie auf der folgenden Seite finden.

Wir bitten Sie, die Fragen möglichst ehrlich zu beantworten. Wir sind uns bewusst, dass die Praktika zu kurz sind, um alle Aspekte zu erfüllen, die dieser Fragebogen anspricht. Zeigen Sie mit Ihren Antworten lediglich, was Sie im letzten Ausbildungspraktikum umsetzen konnten und nicht das, was Sie im Idealfall umsetzen würden. Nur so erfahren wir, was in heutigen Praktika möglich ist und was verbessert werden muss.

Für Ihre Mitarbeit danken wir Ihnen herzlich.

Die Projektleiterin

Regula von Felten

Zürich, Dezember 2001

Code: V P S \_ \_ \_ \_

Vorname, Name: \_\_\_\_\_

**Bitte beachten Sie beim Ausfüllen des Fragebogens folgende Hinweise:**

- 1) Lassen Sie keine Frage unbeantwortet, auch wenn Sie Schwierigkeiten haben, sich für eine Antwort zu entscheiden.
- 2) Entscheiden Sie sich pro Frage für eine Antwort, d. h. kreuzen Sie jeweils nur ein Kästchen an.
- 3) Setzen Sie beim Ankreuzen einer Antwort keine Kreuze zwischen die vorgegebenen Kästchen.
- 4) **Denken Sie beim Beantworten der Fragen immer an Ihr letztes Ausbildungspraktikum, also an die Zusammenarbeit mit dem Praktikanten, den Sie damals begleiteten.**
- 5) **Der Begriff "Praktikum", wie er im Fragebogen verwendet wird, bezieht sich auf die vorbereitenden Halbtage und das eigentliche Ausbildungspraktikum. Berücksichtigen Sie beim Antworten also jeweils beide Teile des Praktikums.**
- 6) Bei Fragen und Unklarheiten wenden Sie sich bitte an Regula von Felten (Tel./Fax 01 383 12 07, E-mail: felten@sis.unibe.ch).

# Gestaltung der Zusammenarbeit während des Praktikums

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die verschiedenen Aspekte der Zusammenarbeit mit Ihrem letzten Praktikanten während der vorbereitenden Halbtage und des Ausbildungspraktikums.

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
1. Ich beobachtete den Unterricht meines Praktikanten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. Während ich den Unterricht meines Praktikanten beobachtete, machte ich mir Notizen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. Ich schrieb Geschehnisse, die ich während des Unterrichts meines Praktikanten beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was der Praktikant genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. Ich fragte meinen Praktikanten vor dem Unterricht, ob ich etwas Bestimmtes beobachten sollte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. Ich besprach mit meinem Praktikanten seinen Unterricht (Nachbesprechungen).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. Ich wollte in den Besprechungen wissen, was mein Praktikant über seinen eigenen Unterricht denkt.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. Ich erklärte meinem Praktikanten, was ich über seinen Unterricht denke.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. Ich schilderte meinem Praktikanten einzelne Beobachtungen möglichst detailgetreu (z. B. was er genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Ich legte meinem Praktikanten zu Ausschnitten seines Unterrichts meine notierten Beobachtungen vor, damit er nachvollziehen konnte, wie der Unterricht im Detail verlaufen war (z. B. was er genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10. Ich stellte meinem Praktikanten zu seinem Unterricht Fragen, die ihn zum Nachdenken anregten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
11. Ich wollte von meinem Praktikanten wissen, weshalb er im Unterricht auf eine bestimmte Art und Weise gehandelt oder reagiert hatte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12. Ich erklärte meinem Praktikanten, wie ich an seiner Stelle gehandelt oder reagiert hätte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13. Ich wies meinen Praktikanten auf die Stärken seines Unterrichts hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14. Ich wies meinen Praktikanten auf die Schwächen seines Unterrichts hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15. Ich schätzte <i>die Qualität einzelner Lektionen</i> meines Praktikanten anhand vorgegebener Instrumente ein (z. B. Kriterien mit Raster zum Ankreuzen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16. Ich schätzte <i>die Lehrkompetenz</i> meines Praktikanten anhand vorgegebener Instrumente ein (z. B. Kriterien mit Raster zum Ankreuzen, Beurteilungsbericht ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17. Ich wollte von meinem Praktikanten wissen, was er an seinem Unterricht gut fand und was ihn nicht befriedigte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18. Ich forderte meinen Praktikanten auf, <i>die Qualität einzelner Lektionen</i> anhand vorgegebener Instrumente selber einzuschätzen (z. B. Kriterien mit Raster zum Ankreuzen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19. Ich forderte meinen Praktikanten auf, <i>seine Lehrkompetenz</i> anhand vorgegebener Instrumente selber einzuschätzen (z. B. Bogen zur Selbsteinschätzung, Beurteilungsbericht ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
20. Ich erklärte meinem Praktikanten, wie ich eine bestimmte Lektion gestaltet hätte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21. Ich forderte meinen Praktikanten auf, nach Verbesserungsmöglichkeiten für Schwächen in seinem Unterricht zu suchen (z. B. methodisch-didaktische Schwächen, Disziplinprobleme, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Ich forderte meinen Praktikanten auf, nicht nur nach einem Weg sondern nach verschiedenen Wegen zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in seinem Unterricht zu suchen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
23. Ich forderte meinen Praktikanten auf, über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. Ich erklärte meinem Praktikanten einen Weg zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in seinem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Ich erklärte meinem Praktikanten nicht nur einen Weg sondern verschiedene Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in seinem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Ich sprach mit meinem Praktikanten über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Ich erklärte meinem Praktikanten, worauf er sich in den kommenden Lektionen konzentrieren sollte, um seinen Unterricht zu verbessern.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Ich wollte von meinem Praktikanten wissen, was er in seinem Unterricht verbessern möchte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Ich vereinbarte mit meinem Praktikanten in den Nachbesprechungen, was ich in seinem kommenden Unterricht beobachten würde.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Ich forderte meinen Praktikanten auf, seine Reflexionen zum Unterricht schriftlich festzuhalten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Ich las die schriftlichen Reflexionen meines Praktikanten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Ich besprach mit meinem Praktikanten kommende Lektionen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33. Ich erklärte meinem Praktikanten, wie ich eine kommende Lektion gestalten würde.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Ich wies meinen Praktikanten bei der Vorbesprechung einer Lektion auf mehrere Gestaltungsvarianten hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Ich las die schriftlichen Lektionsplanungen meines Praktikanten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36. Ich unterrichtete während des Praktikums selber.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37. Ich wollte von meinem Praktikanten wissen, was ihm während meines Unterrichts aufgefallen ist.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1



	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
38. Ich unterrichtete während des Praktikums selber, um meinen Praktikanten zu entlasten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
39. Ich unterrichtete während des Praktikums selber, um meinem Praktikanten etwas Bestimmtes zu zeigen (z. B. mögliche Impulse im Lehrgespräch, meine Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40. Wenn ich selber unterrichtete, gab ich meinem Praktikanten Erklärungen zu meinem Unterricht (z. B. Begründungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen, Ziele des Unterrichts, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
41. Wenn ich selber unterrichtete, sagte ich meinem Praktikanten, worauf er in meinem Unterricht besonders achten sollte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42. Ich forderte meinen Praktikanten auf, bestimmte Geschehnisse während meines Unterrichts möglichst genau aufzuschreiben (z. B. was ich genau sage, wie die einzelnen SchülerInnen reagieren, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
43. Ich besprach mit meinem Praktikanten die Beobachtungen, die er während meines Unterrichts gemacht hatte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Fragen zu Ihrer Person (Teil A)

- Ihr Geschlecht?**
  - 1 weiblich
  - 2 männlich
- Ihr Alter?** Jahrgang: 19\_\_
- In welchem Jahr haben Sie Ihre Ausbildung zur Lehrperson der Stufe, an der Sie momentan unterrichten, abgeschlossen (Patentierungsjahr)?**  
19\_\_

**4. Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie als Lehrperson an den verschiedenen Stufen und insgesamt?**

\_\_\_ Jahr(e) als Primarlehrperson

\_\_\_ Jahr(e) als Lehrperson an der Sekundarstufe I

\_\_\_ Jahr(e) als Lehrperson an der folgenden Stufe/in folgendem Bereich: \_\_\_\_\_

insgesamt: \_\_\_ Jahre Berufserfahrung als Lehrperson

**5. Wie viele Jahre arbeiten Sie als Praxislehrperson an verschiedenen Institutionen und insgesamt?**

\_\_\_ Jahr(e) als Praxislehrperson des Lehrerinnen-Lehrerseminars Solothurn

\_\_\_ Jahr(e) als Praxislehrperson für folgende Institutionen: \_\_\_\_\_

insgesamt: \_\_\_ Jahre Erfahrung als Praxislehrperson

**6. Welche (bitte ankreuzen) und wie viele (bitte Anzahl angeben) Praktika haben Sie in den letzten 2 Jahren betreut? Mehrfachantworten sind möglich!**

	<b>Anzahl</b>
<input type="checkbox"/> 1 Berufsfindung (Halbtage)	_____
<input type="checkbox"/> 1 Demonstrationen und Übungen (Halbtage)	_____
<input type="checkbox"/> 1 Ausbildungspraktikum 1	_____
<input type="checkbox"/> 1 Ausbildungspraktikum 2	_____
<input type="checkbox"/> 1 Bewährungspraktikum	_____
<input type="checkbox"/> 1 Aufnahmepraktikum	_____

**7. Auf welche Art von Ausbildungspraktikum beziehen sich die Antworten, die Sie im ersten Teil des Fragebogens gegeben haben?**

1 Ausbildungspraktikum 1

2 Ausbildungspraktikum 2

**8. An welchem Schultyp bzw. an welchen Schultypen unterrichten Sie zur Zeit? Mehrfachantworten sind möglich!**

1 Primarschule

1 Oberschule

1 Sekundarschule

**9. Welche Klasse bzw. welche Klassen unterrichten Sie zur Zeit?**  
 Mehrfachantworten sind möglich!

- 1 1. Klasse
- 1 2. Klasse
- 1 3. Klasse
- 1 4. Klasse
- 1 5. Klasse
- 1 6. Klasse
- 1 7. Klasse
- 1 8. Klasse
- 1 9. Klasse

## Fragen zu Ihrer Person (Teil B)

Im Folgenden finden Sie eine Anzahl von Eigenschaftswörtern, die in Form von Gegensatzpaaren angeordnet sind. Bitte schätzen Sie sich mit Hilfe dieser Liste selber ein.

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
1. schweigsam	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	gesprächig
2. übergenu	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	ungenau
3. verletzlich	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	robust
4. gesellig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	zurückgezogen
5. nachlässig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	gewissenhaft
6. konventionell	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	originell
7. künstlerisch	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	unkünstlerisch
8. barsch	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	nachsichtig
9. überempfindlich	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	entspannt
10. einzelgängerisch	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	anschlussbedürftig
11. selbstlos	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	selbstsüchtig
12. unsorgfältig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	gründlich
13. gefühlsstabil	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	labil
14. zurückhaltend	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	kontaktfreudig

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
15. un kreativ	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	kreativ
16. streitsüchtig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	friedfertig
17. geordnet	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	ungeordnet
18. selbstzufrieden	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	selbstmitleidig
19. phantasievoll	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	phantasielos
20. gutmütig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	reizbar

Weitere Fragen zu Ihrer Person:

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
21. Auf neue Situationen kann ich mich rasch einstellen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Wenn ich etwas erreichen will, setze ich mir ein ganz konkretes Ziel.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem habe, was ich erreichen will, setze ich fest, wann und wo ich loslegen kann.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Ich mache Fehler, wenn ich bei einer Tätigkeit, die ich gut beherrsche, plötzlich auf ganz neue Dinge achten muss.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Ich verfolge meist sehr konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Ich habe Schwierigkeiten, wenn sich Regeln plötzlich ändern.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Es fällt mir schwer, Dinge plötzlich anders als gewohnt sehen zu müssen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Wenn ich mir etwas vornehme, weiss ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehme.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft <b>genau</b> zu	trifft <b>eher</b> zu	trifft <b>eher</b> <b>nicht</b> zu	trifft <b>gar</b> <b>nicht</b> zu
33. Ich lege die Ziele, die ich verfolge, meist nicht so genau fest.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Ich finde es anstrengend, wenn ich bei einer vertrauten Aufgabe plötzlich auf ganz neue Hinweise achten muss.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36. Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Bemerkungen

Hier haben Sie die Möglichkeit, Aspekte anzusprechen, die im Fragebogen nicht oder nicht ausführlich genug berücksichtigt wurden, und Bemerkungen zu einzelnen Fragen zu notieren (bitte jeweils Nummer der Frage angeben).

**Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!**

# **Erfahrungen im Praktikum**

**Fragebogen für Studierende**  
Version "Praxislehrer/reflexiv"  
*2. Datenerhebung*

**Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik**  
**Abteilung Pädagogische Psychologie**  
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

Projektleitung: Regula von Felten, Feldeggstrasse 66, 8008 Zürich  
Tel./Fax 01 383 12 07, E-Mail: felten@sis.unibe.ch

Liebe Studierende

Mit diesem Fragebogen möchten wir in Erfahrung bringen, wie Sie die Zusammenarbeit mit Ihrem Praxislehrer erlebten und welche Erfahrungen Sie während des Erfahrungspraktikums und der dazugehörigen lehrpraktischen Halbtage machten. Die Antworten sollen Hinweise geben, wie Praktika in der zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbessert werden können.

Ihre Antworten werden vertraulich behandelt. Weder die Praxislehrpersonen noch Lehrpersonen des Didaktikums noch irgend jemand sonst ausserhalb unserer Forschungsgruppe werden Ihre persönlichen Antworten erfahren. Die Angabe Ihres Namens brauchen wir nur, damit wir Ihre jetzigen Antworten mit den Antworten des Fragebogens, den wir Ihnen letzten November vorlegten, in Verbindung setzen können. Für die Auswertung des Fragebogens werden wir jedoch ausschliesslich mit dem Code arbeiten, den Sie auf der folgenden Seite finden.

Wir bitten Sie, die Fragen möglichst ehrlich zu beantworten. Nur so erfahren wir, wie Praktika wirken und was verbessert werden muss.

Für Ihre Mitarbeit danken wir Ihnen herzlich.

Die Projektleiterin

Regula von Felten

Zürich, Mai 2002

Code: N S A \_ \_ \_ \_

Vorname, Name: \_\_\_\_\_

**Bitte beachten Sie beim Ausfüllen des Fragebogens folgende Hinweise:**

- 1) Lassen Sie keine Frage unbeantwortet, auch wenn Sie Schwierigkeiten haben, sich für eine Antwort zu entscheiden.
- 2) Entscheiden Sie sich pro Frage für eine Antwort, d. h. kreuzen Sie jeweils nur ein Kästchen an.
- 3) Setzen Sie beim Ankreuzen einer Antwort keine Kreuze zwischen die vorgegebenen Kästchen.
- 4) **Denken Sie beim Beantworten der Fragen immer an das Erfahrungspraktikum und die noch laufenden lehrpraktischen Halbtage und an den Praxislehrer, der Sie im Moment begleitet.**
- 5) **Der Begriff "Praktikum", wie er im Fragebogen verwendet wird, bezieht sich auf die lehrpraktischen Halbtage *und* das vierwöchige Praktikum. Berücksichtigen Sie beim Antworten also jeweils beide Teile.**
- 6) Bei Fragen und Unklarheiten wenden Sie sich bitte an Regula von Felten.



# Gestaltung der Zusammenarbeit während des Praktikums

Im Folgenden interessiert uns, wie Ihr Praxislehrer die Zusammenarbeit während des Erfahrungspraktikums und der lehrpraktischen Halbtage mit Ihnen gestaltete.

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
1. Mein Praxislehrer beobachtete meinen Unterricht.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. Mein Praxislehrer machte sich Notizen, während er meinen Unterricht beobachtete.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. Mein Praxislehrer schrieb Geschehnisse, die er während meines Unterrichts beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. Mein Praxislehrer fragte mich vor dem Unterricht, ob er etwas Bestimmtes beobachten sollte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. Mein Praxislehrer besprach meinen Unterricht mit mir (Nachbesprechungen).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. Mein Praxislehrer wollte in den Besprechungen wissen, was ich über meinen eigenen Unterricht denke.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. Mein Praxislehrer erklärte mir, was er über meinen Unterricht denkt.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. Mein Praxislehrer schilderte mir einzelne Beobachtungen möglichst detailgetreu (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Mein Praxislehrer legte mir zu Ausschnitten meines Unterrichts seine notierten Beobachtungen vor, damit ich nachvollziehen konnte, wie der Unterricht im Detail verlaufen war (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10. Mein Praxislehrer stellte mir zu meinem Unterricht Fragen, die mich zum Nachdenken anregten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11. Mein Praxislehrer wollte von mir wissen, weshalb ich im Unterricht auf eine bestimmte Art und Weise gehandelt oder reagiert hatte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
12. Mein Praxislehrer erklärte mir, wie er an meiner Stelle gehandelt oder reagiert hätte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13. Mein Praxislehrer wies mich auf die Stärken meines Unterrichts hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14. Mein Praxislehrer wies mich auf die Schwächen meines Unterrichts hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15. Mein Praxislehrer schätzte <i>die Qualität einzelner meiner Lektionen</i> anhand vorgegebener Instrumente ein (z. B. Kriterienliste mit Raster zum Ankreuzen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16. Mein Praxislehrer schätzte <i>meine Lehrkompetenz</i> anhand vorgegebener Instrumente ein (z. B. Kriterienliste mit Raster zum Ankreuzen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17. Mein Praxislehrer wollte von mir wissen, was ich an meinem Unterricht gut fand und was mich nicht befriedigte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18. Mein Praxislehrer forderte mich auf, <i>die Qualität einzelner meiner Lektionen</i> anhand vorgegebener Instrumente selber einzuschätzen (z. B. Kriterien mit Raster zum Ankreuzen, Bogen zur Selbsteinschätzung, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19. Mein Praxislehrer forderte mich auf, <i>meine Lehrkompetenz</i> anhand vorgegebener Instrumente selber einzuschätzen (z. B. Kriterien mit Raster zum Ankreuzen, Bogen zur Selbsteinschätzung, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
20. Mein Praxislehrer erklärte mir, wie er eine bestimmte Lektion gestaltet hätte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21. Mein Praxislehrer forderte mich auf, nach Verbesserungsmöglichkeiten für Schwächen in meinem Unterricht zu suchen (z. B. methodisch-didaktische Schwächen, Disziplinprobleme, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Mein Praxislehrer forderte mich auf, nicht nur nach einem Weg sondern nach verschiedenen Wegen zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht zu suchen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. Mein Praxislehrer forderte mich auf, über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
24. Mein Praxislehrer erklärte mir einen Weg zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Mein Praxislehrer erklärte mir nicht nur einen Weg sondern verschiedene Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Mein Praxislehrer sprach mit mir über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Mein Praxislehrer erklärte mir, worauf ich mich in den kommenden Lektionen konzentrieren sollte, um meinen Unterricht zu verbessern.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Mein Praxislehrer wollte von mir wissen, was ich in meinem Unterricht verbessern möchte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Mein Praxislehrer vereinbarte mit mir in den Nachbesprechungen, was er in meinem kommenden Unterricht beobachten würde.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Mein Praxislehrer forderte mich auf, meine Reflexionen zum Unterricht schriftlich festzuhalten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Mein Praxislehrer las meine schriftlichen Reflexionen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Mein Praxislehrer besprach mit mir kommende Lektionen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33. Mein Praxislehrer erklärte mir, wie er eine kommende Lektion gestalten würde.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Mein Praxislehrer wies mich bei der Vorbesprechung einer Lektion auf mehrere Gestaltungsvarianten hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Mein Praxislehrer las meine schriftlichen Lektionsplanungen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36. Mein Praxislehrer unterrichtete während des Praktikums selber.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37. Mein Praxislehrer wollte von mir wissen, was mir während seines Unterrichts aufgefallen ist.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
38. Mein Praxislehrer unterrichtete während des Praktikums selber, um mich zu entlasten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
39. Mein Praxislehrer unterrichtete während des Praktikums selber, um mir etwas Bestimmtes zu zeigen (z. B. mögliche Impulse im Lehrgespräch, seine Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40. Wenn mein Praxislehrer selber unterrichtete, gab er mir Erklärungen zu seinem Unterricht (z. B. Begründungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen, Ziele seines Unterrichts, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
41. Wenn mein Praxislehrer selber unterrichtete, sagte er mir, worauf ich in seinem Unterricht besonders achten sollte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42. Mein Praxislehrer forderte mich auf, bestimmte Geschehnisse während seines Unterrichts möglichst genau aufzuschreiben (z. B. was er genau sagte, wie die einzelnen SchülerInnen reagierten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
43. Mein Praxislehrer besprach mit mir die Beobachtungen, die ich während seines Unterrichts gemacht hatte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Ihre Praktikumsklasse

### 1. An welchem Schultyp fand das Erfahrungspraktikum statt?

- 1 Realschule  
 1 Sekundarschule

### 2. An welcher Klasse bzw. an welchen Klassen fand das Erfahrungspraktikum statt? Mehrfachantworten sind möglich!

- 1 6. Klasse  
 1 7. Klasse  
 1 8. Klasse  
 1 9. Klasse

### 3. Wie erlebten und erleben Sie Ihre Praktikumsklasse?

- 1 Die Klasse erlebte/erlebe ich als **sehr angenehm**.
- 2 Die Klasse erlebte/erlebe ich als **angenehm**.
- 3 Die Klasse erlebte/erlebe ich **teils angenehm/teils schwierig**.
- 4 Die Klasse erlebte/erlebe ich als **schwierig**.
- 5 Die Klasse erlebte/erlebe ich als **sehr schwierig**.

## Ihre Erfahrungen im Praktikum

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre persönlichen Gedanken und Erfahrungen während des Erfahrungspraktikums und der lehrpraktischen Halbtage.

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Wenn Schüler oder Schülerinnen den Unterricht störten, überlegte ich mir gut, ob es an meinem Verhalten als Lehrperson liegen könnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. Es kam immer wieder vor, dass ich mein Programm während des Unterrichts spontan veränderte, weil die Klasse anders reagierte, als ich es erwartet hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. Unterrichtete mein Praxislehrer, entdeckte ich oft Neues, das ich gleich selber ausprobierte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. War der Unterricht unbefriedigend verlaufen, überlegte ich mir genau, ob es an meinem methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. Durch das Praktikum hat sich meine Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, grundsätzlich verändert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. Nahm ich mir vor, meinen Unterricht zu verbessern, so wusste ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehmen musste.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. Misserfolge in meinem Unterricht belasteten mich noch lange nachher.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. Ich dachte oft darüber nach, ob ich mich den Schülern und Schülerinnen gegenüber richtig verhalten hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Oft stellte ich mir vor, was wohl mein Praxislehrer denken würde, wenn ich etwas nicht so machte, wie er es von mir erwartete.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10. Ich nahm mir während des Praktikums immer wieder Zeit, um über mein Verhalten als Lehrperson nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
11. Die Reaktionen meiner Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts waren jeweils ausschlaggebend für den weiteren Verlauf der Lektion.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12. Um meinen Unterricht zu verbessern, probierte ich immer wieder neue Vorgehensweisen aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13. Immer wieder erinnerten mich Unterrichtssituationen im Praktikum an meine eigene Schulzeit.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14. Ich überlegte mir gut, warum ich manche Schüler oder Schülerinnen als schwierig empfand.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15. Beobachtete ich den Unterricht meines Praxislehrers, so stellte ich fest, dass Schule auch ganz anders sein kann, als ich sie bisher erlebt hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16. Um meinen Unterricht zu verbessern, verfolgte ich im Praktikum meist sehr konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17. Im Praktikum war ich meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18. Ich machte mir regelmässig Gedanken darüber, welches die Stärken und Schwächen meines Unterrichts sind.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19. In manchen Unterrichtssituationen verhielt ich mich genau so, wie meine eigenen Lehrerinnen oder Lehrer sich verhalten hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
20. Nach dem Unterricht stellte ich mir jeweils Situationen daraus noch einmal vor, um zu überlegen, wie ich als Lehrperson besser hätte handeln können.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21. Reagierten die Schüler und Schülerinnen negativ auf meinen Unterricht, bemühte ich mich in der Regel, mein Programm möglichst durchzuziehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Während des Praktikums veränderte ich bestimmte Verhaltensweisen von mir ganz bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. Erinnerungen an meine Primarschulzeit gaben mir viele Ideen für meinen eigenen Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. Oft dachte ich über einzelne Schüler oder Schülerinnen nach, um zu überlegen, wie ich den Unterricht für sie optimaler gestalten könnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Das Praktikum hat meine Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, kaum verändert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Die Ziele, die ich verfolgte, um meinen Unterricht zu verbessern, legte ich meist nicht so genau fest.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Im Praktikum konnte ich mich von manchen negativen Gedanken gar nicht mehr loslösen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
28. Analyisierte ich den Verlauf des Unterrichts im Nachhinein, wurden mir die Nachteile meines methodisch-didaktischen Vorgehens bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Oft spürte ich mitten in einer Lektion, dass sich mein methodisch-didaktisches Vorgehen nicht bewährte und schlug spontan einen anderen Weg ein.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Um mit den Schülern und Schülerinnen ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen, probierte ich verschiedene Methoden aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Wusste ich nicht genau, wie ich als Lehrperson reagieren sollte, orientierte ich mich an den Lehrpersonen aus meiner eigenen Schulzeit.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Immer wieder führten Erlebnisse im Praktikum dazu, dass sich meine persönliche Sicht von Unterricht veränderte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33. Um meine Fähigkeiten als Lehrperson weiterzuentwickeln, setzte ich mir im Praktikum ganz konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Ich wollte, ich könnte mit schwierigen Erfahrungen im Unterricht besser umgehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Ich richtete mich oft danach, was mein Praxislehrer wollte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36. Dachte ich über meinem Unterricht nach, erkannte ich, was gut war und was verbessert werden musste.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37. Meistens führte ich meinen Unterricht genau so durch, wie ich ihn vorbereitet hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
38. Manchmal ertappte ich mich dabei, dass ich meine Schüler und Schülerinnen so behandelte, wie ich von Lehrpersonen selber nicht gerne behandelt worden war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
39. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem hatte, was ich in meinem Unterricht verbessern wollte, setzte ich fest, wann und wo ich loslegen konnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40. Ich befürchtete oft, dass ich die Sympathie des Praxislehrers verliere, wenn ich nicht tue, was er von mir erwartet.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
41. Beim Vorbereiten stellte ich mir jeweils vor, wie die Klasse auf verschiedene Vorgehensweisen reagieren würde und suchte so nach dem bestmöglichen Weg.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42. Ich veränderte mein Vorgehen über mehrere Tage gezielt, bis ich mit meinem Unterricht zufrieden war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
43. Analyisierte ich meinen Unterricht im Nachhinein, konnte ich bestimmte Situationen plötzlich aus einem neuen Blickwinkel sehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
44. Über enttäuschende Momente meines Unterrichts kam ich meist schnell hinweg.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
45. Durch Misserfolge im Unterricht lernte ich am meisten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
46. Manchmal experimentierte ich mit verschiedenen Unterrichtsmethoden, bis ich die richtige fand.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
47. Nach dem Unterricht überlegte ich mir in der Regel noch einmal, was die Schüler und Schülerinnen genau gelernt hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
48. Störten Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, griff ich zu Massnahmen, die ich aus meiner eigenen Schulzeit kenne.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
49. In welchen Bereichen ich mich im Praktikum persönlich verbessern wollte, war mir eigentlich nicht so genau bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
50. Ich handelte oft in dem Gefühl, es meinem Praxislehrer recht machen zu wollen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
51. Wollte ich die Klasse strenger führen, überlegte ich mir im Voraus genau, wie die Schüler und Schülerinnen auf mögliche Massnahmen reagieren würden.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
52. Um schwierigen Situationen im Unterricht zu begegnen, suchte ich nach geeigneten Massnahmen und probierte diese aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
53. Ich baute in meinem Unterricht ganz bewusst Elemente aus dem Unterricht früherer Lehrpersonen von mir ein.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
54. Nach dem Unterricht fragte ich mich jeweils, wie die Schüler und Schülerinnen die einzelnen Lektionen erlebt hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
55. In Gesprächen mit meinem Praxislehrer stellte ich fest, dass wir die gleiche Situation manchmal ganz unterschiedlich sahen und beurteilten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
56. Auch mit Gefühlen, die für mich belastend waren, kam ich während des Praktikum ganz gut zurecht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
57. Im Praktikum hatte ich oft das Gefühl, die Erwartungen meines Praxislehrers erfüllen zu müssen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
58. Durch Erfolge im Unterricht lernte ich am meisten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
59. Im Praktikum probierte ich Neues aus, bei dem ich nicht sicher war, ob es gelingen würde.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
60. Im Praktikum dachte ich oft, dass ich ja schon wie ein typischer Lehrer/eine typische Lehrerin handle.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
61. Für mich war es jeweils schwierig zu entscheiden, wie gut mein Unterricht nun eigentlich war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1



	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
62. Störten die Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, gelang es mir meist sofort, die Situation durch eine gezielte Massnahme zu entschärfen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Fragen zu Ihrer Person

Im Folgenden finden Sie eine Anzahl von Eigenschaftswörtern, die in Form von Gegensatzpaaren angeordnet sind. Bitte schätzen Sie sich mit Hilfe dieser Liste selber ein.

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
1. schweigsam	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	gesprächig
2. übergenu	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	ungenau
3. verletzlich	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	robust
4. gesellig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	zurückgezogen
5. nachlässig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	gewissenhaft
6. konventionell	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	originell
7. künstlerisch	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	unkünstlerisch
8. barsch	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	nachsichtig
9. überempfindlich	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	entspannt
10. einzelgängerisch	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	anschlussbedürftig
11. selbstlos	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	selbstsüchtig
12. unsorgfältig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	gründlich
13. gefühlsstabil	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	labil
14. zurückhaltend	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	kontaktfreudig
15. unkreativ	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	kreativ
16. streitsüchtig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	friedfertig
17. geordnet	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	ungeordnet

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
18. selbstzufrieden	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	selbstmitleidig
19. phantasievoll	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	phantasielos
20. gutmütig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	reizbar

Weitere Fragen zu Ihrer Person:

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
21. Ich habe oft das Gefühl, die Erwartungen anderer erfüllen zu müssen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Wenn ich etwas erreichen will, setze ich mir ein ganz konkretes Ziel.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem habe, was ich erreichen will, setze ich fest, wann und wo ich loslegen kann.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Misserfolge belasten mich noch lange nachher.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Ich verfolge meist sehr konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Oft stelle ich mir vor, was wohl andere denken, wenn ich etwas nicht machen würde, das von mir erwartet wird.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Wenn ich mir etwas vornehme, weiss ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehme.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33. Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
36.	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37.	Ich handle oft in dem Gefühl, es anderen recht machen zu wollen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
38.	Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
39.	Ich lege die Ziele, die ich verfolge, meist nicht so genau fest.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40.	Ich befürchte oft, dass ich die Sympathie anderer verliere, wenn ich nicht tue, was sie von mir erwarten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
41.	Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42.	Ich richte mich oft danach, was andere von mir wollen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Beziehung zu Ihrem Praxislehrer

Im Folgenden interessiert uns, wie Sie Ihren Praxislehrer erlebten und wie Sie die Zusammenarbeit mit ihm während des Erfahrungspraktikums und der lehrpraktischen Halbtage einschätzen.

		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1.	Mein Praxislehrer war mir sympathisch.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2.	Mein Praxislehrer ist meiner Meinung nach ein sehr guter Lehrer.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3.	Ich habe einen ähnlichen Unterrichtsstil wie mein Praxislehrer.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4.	Die Zusammenarbeit mit meinem Praxislehrer war konstruktiv.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.	Von meinem Praxislehrer konnte ich viel lernen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6.	Mein Praxislehrer war für mich da, wenn ich seine Hilfe brauchte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7.	Mein Praxislehrer unterrichtete auf eine Art und Weise, die für mich neu war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8.	In den Nachbesprechungen interessierte sich mein Praxislehrer für meine Äusserungen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
9.	Wenn mich mein Praxislehrer beobachtete, fühlte ich mich gestresst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10.	Bei meinem Praxislehrer wusste ich nie so recht, was er von meinem Unterricht hält.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11.	Mein Praxislehrer war sehr zufrieden mit meinem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12.	Mit meinem Praxislehrer ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13.	In den Nachbesprechungen empfand ich meinen Praxislehrer als dominant.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14.	Die Nachbesprechungen dauerten jeweils zu lange.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15.	Mein Praxislehrer beurteilte meinen Unterricht fair.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Beurteilung des *reflexiven* Praktikums

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf das reflexive Praktikum.

		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1.	Das Konzept des reflexiven Praktikums erachte ich als sehr sinnvoll.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2.	Ich erteilte meinem Praxislehrer oft Beobachtungsaufträge.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3.	Mein Praxislehrer hielt sich selber kaum an die Methoden des reflexiven Praktikums.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4.	Die Methoden des reflexiven Praktikums ermöglichten mir meinen Unterrichtsstil gezielt zu verbessern.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.	Oft protokollierte mein Praxislehrer Geschehnisse in meinem Unterricht wertfrei.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6.	Ich schenkte dem Konzept des reflexiven Praktikums wenig Beachtung.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7.	Wenn mein Praxislehrer unterrichtete, erteilte er mir oft Beobachtungsaufträge.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8.	In der Regel studierte ich die Beobachtungsprotokolle, die mein Praxislehrer für mich schrieb.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
9.	Ich würde im nächsten Praktikum gerne wieder nach dem reflexiven Ansatz arbeiten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10.	Unterrichtete mein Praxislehrer, achtete ich jeweils auf ausgewählte Aspekte seines Unterrichts.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11.	Den reflexiven Ansatz empfand ich bei der Zusammenarbeit mit meinem Praxislehrer als hinderlich.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12.	In den Nachgesprächen mit meinem Praxislehrer reflektierte ich meinen Unterricht vorwiegend selbstverantwortlich.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13.	Mein Praxislehrer bemühte sich, nach dem reflexiven Ansatz zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14.	Die Methoden des reflexiven Praktikums scheinen mir wenig gewinnbringend.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15.	Mein Praxislehrer setzte Unterrichtsdemonstrationen mehrmals gezielt ein.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16.	Ich bemühte mich im Praktikum, nach dem reflexiven Ansatz zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17.	Mein Praxislehrer liess mir in den Nachgesprächen in der Regel Raum für selbstverantwortliches Reflektieren.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18.	Die Zusammenarbeit nach dem Konzept des reflexiven Praktikums entsprach mir.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Bemerkungen

Hier haben Sie die Möglichkeit, Aspekte anzusprechen, die im Fragebogen nicht oder nicht ausführlich genug berücksichtigt wurden, und Bemerkungen zu einzelnen Fragen zu notieren (bitte jeweils Nummer der Frage angeben).

**Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!**

# **Erfahrungen im Praktikum**

**Fragebogen für Praxislehrpersonen**  
Version "zwei Praktikantinnen/reflexiv"  
*2. Datenerhebung*

**Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik**  
**Abteilung Pädagogische Psychologie**  
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

Projektleitung: Regula von Felten, Feldeggstrasse 66, 8008 Zürich  
Tel./Fax 01 383 12 07, E-Mail: felten@sis.unibe.ch

Liebe Praxislehrerinnen und Praxislehrer

Mit diesem Fragebogen möchten wir in Erfahrung bringen, wie Sie Ihre Praktikantinnen während des Ausbildungspraktikums 1 (Halbtage und Praktikum) begleiteten und welche Erfahrungen diese machten. Die Antworten sollen Hinweise geben, wie Praktika in der zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbessert werden können.

Ihre Antworten werden vertraulich behandelt. Weder Lehrpersonen des Seminars noch Studierende noch irgend jemand sonst ausserhalb unserer Forschungsgruppe werden Ihre persönlichen Antworten erfahren. Die Angabe Ihres Namens brauchen wir nur, damit wir Ihre jetzigen Antworten mit den Antworten des Fragebogens, den wir Ihnen vor dem Ausbildungspraktikum 1 vorlegt haben, in Verbindung setzen können. Für die Auswertung des Fragebogens werden wir jedoch ausschliesslich mit dem Code arbeiten, den Sie auf der folgenden Seite finden.

Wir bitten Sie, die Fragen möglichst ehrlich zu beantworten. Wir sind uns bewusst, dass die Praktika zu kurz sind, um alle Aspekte zu erfüllen, die dieser Fragebogen anspricht. Zeigen Sie mit Ihren Antworten lediglich, was Sie in diesem Ausbildungspraktikum 1 umsetzen konnten und nicht das, was Sie im Idealfall umsetzen würden. Nur so erfahren wir, was in heutigen Praktika möglich ist und was verbessert werden muss.

Für Ihre Mitarbeit danken wir Ihnen herzlich.

Die Projektleiterin

Regula von Felten

Zürich, April 2002

Code: N P S \_ \_ \_ \_

Vorname, Name: \_\_\_\_\_

**Bitte beachten Sie beim Ausfüllen des Fragebogens folgende Hinweise:**

- 1) Lassen Sie keine Frage unbeantwortet, auch wenn Sie Schwierigkeiten haben, sich für eine Antwort zu entscheiden.
- 2) Entscheiden Sie sich pro Frage für eine Antwort, d. h. kreuzen Sie jeweils nur ein Kästchen an.
- 3) Setzen Sie beim Ankreuzen einer Antwort keine Kreuze zwischen die vorgegebenen Kästchen.
- 4) **Denken Sie beim Beantworten der Fragen immer an das eben erlebte Ausbildungspraktikum 1 und an die Praktikantinnen, die Sie darin begleiteten.**
- 5) **Der Begriff "Praktikum", wie er im Fragebogen verwendet wird, bezieht sich auf die vorbereitenden Halbtage *und* das zweiwöchige Praktikum. Berücksichtigen Sie beim Antworten also jeweils beide Teile des Ausbildungspraktikums 1.**
- 6) Bei Fragen und Unklarheiten wenden Sie sich bitte an Regula von Felten (Tel./Fax 01 383 12 07, E-mail: felten@sis.unibe.ch).



# 1. TEIL

## Gestaltung der Zusammenarbeit während des Praktikums

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die verschiedenen Aspekte der Zusammenarbeit mit Ihren Praktikantinnen während des Ausbildungspraktikums 1 (Halbtage und Praktikum).

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
1. Ich beobachtete den Unterricht meiner Praktikantinnen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. Während ich den Unterricht meiner Praktikantinnen beobachtete, machte ich mir Notizen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. Ich schrieb Geschehnisse, die ich während des Unterrichts meiner Praktikantinnen beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was eine Praktikantin genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. Ich fragte meine Praktikantinnen vor ihrem Unterricht, ob ich etwas Bestimmtes beobachten sollte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. Ich besprach mit meinen Praktikantinnen ihren Unterricht (Nachbesprechungen).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. Ich wollte in den Besprechungen wissen, was meine Praktikantinnen über ihren eigenen Unterricht denken.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. Ich erklärte meinen Praktikantinnen, was ich über ihren Unterricht denke.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. Ich schilderte meinen Praktikantinnen einzelne Beobachtungen möglichst detailgetreu (z. B. was eine Praktikantin genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Ich legte meinen Praktikantinnen zu Ausschnitten ihres Unterrichts meine notierten Beobachtungen vor, damit sie nachvollziehen konnten, wie der Unterricht im Detail verlaufen war (z. B. was eine Praktikantin genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10. Ich stellte meinen Praktikantinnen zu ihrem Unterricht Fragen, die sie zum Nachdenken anregten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
11. Ich wollte von meinen Praktikantinnen wissen, weshalb sie im Unterricht auf eine bestimmte Art und Weise gehandelt oder reagiert hatten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12. Ich erklärte meinen Praktikantinnen, wie ich an ihrer Stelle gehandelt oder reagiert hätte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13. Ich wies meine Praktikantinnen auf die Stärken ihres Unterrichts hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14. Ich wies meine Praktikantinnen auf die Schwächen ihres Unterrichts hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15. Ich schätzte <i>die Qualität einzelner Lektionen</i> meiner Praktikantinnen anhand vorgegebener Instrumente ein (z. B. Kriterien mit Raster zum Ankreuzen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16. Ich schätzte <i>die Lehrkompetenz</i> meiner Praktikantinnen anhand vorgegebener Instrumente ein (z. B. Kriterien mit Raster zum Ankreuzen, Beurteilungsbericht, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17. Ich wollte von meinen Praktikantinnen, wissen, was sie an ihrem Unterricht gut fanden und was sie nicht befriedigte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18. Ich forderte meine Praktikantinnen auf, <i>die Qualität einzelner Lektionen</i> anhand vorgegebener Instrumente selber einzuschätzen (z. B. Kriterien mit Raster zum Ankreuzen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19. Ich forderte meine Praktikantinnen auf, <i>ihre Lehrkompetenz</i> anhand vorgegebener Instrumente selber einzuschätzen (z. B. Bogen zur Selbsteinschätzung, Beurteilungsbericht, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
20. Ich erklärte meinen Praktikantinnen, wie ich eine bestimmte Lektion gestaltet hätte.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21. Ich forderte meine Praktikantinnen auf, nach Verbesserungsmöglichkeiten für Schwächen in ihrem Unterricht zu suchen (z. B. methodisch-didaktische Schwächen, Disziplinprobleme, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Ich forderte meine Praktikantinnen auf, nicht nur nach einem Weg sondern nach verschiedenen Wegen zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in ihrem Unterricht zu suchen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
23. Ich forderte meine Praktikantinnen auf, über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. Ich erklärte meinen Praktikantinnen einen Weg zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in ihrem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Ich erklärte meinen Praktikantinnen nicht nur einen Weg sondern verschiedene Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in ihrem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Ich sprach mit meinen Praktikantinnen über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Ich erklärte meinen Praktikantinnen, worauf sie sich in den kommenden Lektionen konzentrieren sollten, um ihren Unterricht zu verbessern.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Ich wollte von meinen Praktikantinnen wissen, was sie in ihrem Unterricht verbessern möchten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Ich vereinbarte mit meinen Praktikantinnen in den Nachbesprechungen, was ich in ihrem kommenden Unterricht beobachten würde.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Ich forderte meinen Praktikantinnen auf, ihre Reflexionen zum Unterricht schriftlich festzuhalten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Ich las die schriftlichen Reflexionen meiner Praktikantinnen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Ich besprach mit meinen Praktikantinnen kommende Lektionen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33. Ich erklärte meinen Praktikantinnen, wie ich eine kommende Lektion gestalten würde.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Ich wies meine Praktikantinnen bei der Vorbesprechung einer Lektion auf mehrere Gestaltungsvarianten hin.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Ich las die schriftlichen Lektionsplanungen meiner Praktikantinnen.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36. Ich unterrichtete während des Praktikums selber.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37. Ich wollte von meinen Praktikantinnen wissen, was ihnen während meines Unterrichts aufgefallen ist.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	sehr selten	nie
38. Ich unterrichtete während des Praktikums selber, um meine Praktikantinnen zu entlasten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
39. Ich unterrichtete während des Praktikums selber, um meinen Praktikantinnen etwas Bestimmtes zu zeigen (z. B. mögliche Impulse im Lehrgespräch, meine Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40. Wenn ich selber unterrichtete, gab ich meinen Praktikantinnen Erklärungen zu meinem Unterricht (z. B. Begründungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen, Ziele des Unterrichts, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
41. Wenn ich selber unterrichtete, sagte ich meinen Praktikantinnen, worauf sie in meinem Unterricht besonders achten sollten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42. Ich forderte meine Praktikantinnen auf, bestimmte Geschehnisse während meines Unterrichts möglichst genau aufzuschreiben (z. B. was ich genau sage, wie die einzelnen SchülerInnen reagieren, ...).	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
43. Ich besprach mit meinen Praktikantinnen die Beobachtungen, die sie während meines Unterrichts gemacht hatten.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Fragen zu Ihrer Klasse

### 1. An welchem Schultyp unterrichten Sie?

- 1 Primarschule
- 2 Oberschule
- 3 Sekundarschule

## 2. Welche Klasse bzw. welche Klassen unterrichten Sie?

Mehrfachantworten sind möglich!

- 1 1. Klasse
- 1 2. Klasse
- 1 3. Klasse
- 1 4. Klasse
- 1 5. Klasse
- 1 6. Klasse
- 1 7. Klasse
- 1 8. Klasse
- 1 9. Klasse

## 3. Wie erleben Sie Ihre Klasse momentan?

- 1 Die Klasse erlebe ich als **sehr angenehm**.
- 2 Die Klasse erlebe ich als **angenehm**.
- 3 Die Klasse erlebe ich **teils angenehm/teils schwierig**.
- 4 Die Klasse erlebe ich als **schwierig**.
- 5 Die Klasse erlebe ich als **sehr schwierig**.

## Fragen zu Ihrer Person

Im Folgenden finden Sie eine Anzahl von Eigenschaftswörtern, die in Form von Gegensatzpaaren angeordnet sind. Bitte schätzen Sie sich mit Hilfe dieser Liste selber ein.

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
1. schweigsam	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	gesprächig
2. übergenu	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	ungenau
3. verletzlich	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	robust
4. gesellig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	zurückgezogen
5. nachlässig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	gewissenhaft
6. konventionell	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	originell
7. künstlerisch	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	unkünstlerisch
8. barsch	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	nachsichtig
9. überempfindlich	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	entspannt
10. einzelgängerisch	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	anschlussbedürftig

	sehr	ziemlich	eher	eher	ziemlich	sehr	
11. selbstlos	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	selbstsüchtig
12. unsorgfältig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	gründlich
13. gefühlsstabil	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	labil
14. zurückhaltend	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	kontaktfreudig
15. unkreativ	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	kreativ
16. streitsüchtig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	friedfertig
17. geordnet	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	ungeordnet
18. selbstzufrieden	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	selbstmitleidig
19. phantasievoll	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	phantasielos
20. gutmütig	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	reizbar

Weitere Fragen zu Ihrer Person:

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
21. Auf neue Situationen kann ich mich rasch einstellen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Wenn ich etwas erreichen will, setze ich mir ein ganz konkretes Ziel.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem habe, was ich erreichen will, setze ich fest, wann und wo ich loslegen kann.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Ich mache Fehler, wenn ich bei einer Tätigkeit, die ich gut beherrsche, plötzlich auf ganz neue Dinge achten muss.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26. Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Ich verfolge meist sehr konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Ich habe Schwierigkeiten, wenn sich Regeln plötzlich ändern.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

		trifft <b>genau</b> zu	trifft <b>eher</b> zu	trifft <b>eher</b> <b>nicht</b> zu	trifft <b>gar</b> <b>nicht</b> zu
30.	Es fällt mir schwer, Dinge plötzlich anders als gewohnt sehen zu müssen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31.	Wenn ich mir etwas vornehme, weiss ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehme.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32.	Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33.	Ich lege die Ziele, die ich verfolge, meist nicht so genau fest.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34.	Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35.	Ich finde es anstrengend, wenn ich bei einer vertrauten Aufgabe plötzlich auf ganz neue Hinweise achten muss.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36.	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Beurteilung des *reflexiven* Praktikums

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf das reflexive Praktikum.

		trifft <b>genau</b> zu	trifft <b>eher</b> zu	trifft <b>eher</b> <b>nicht</b> zu	trifft <b>gar</b> <b>nicht</b> zu
1.	Das Konzept des reflexiven Praktikums erachte ich als sehr sinnvoll.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2.	Ich setzte Unterrichtsdemonstrationen mehrmals gezielt ein.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3.	Ich schenkte dem Konzept des reflexiven Praktikums wenig Beachtung.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4.	Die Methoden des reflexiven Praktikums ermöglichten mir meine Praktikantinnen gezielt zu begleiten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.	Oft protokollierte ich Geschehnisse im Unterricht meiner Praktikantinnen wertfrei.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6.	Die Methoden des reflexiven Praktikums scheinen mir wenig gewinnbringend.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7.	Unterrichtete ich selber, erteilte ich meinen Praktikantinnen oft Beobachtungsaufträge.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft <b>genau</b> zu	trifft <b>eher</b> zu	trifft <b>eher</b> <b>nicht</b> zu	trifft <b>gar</b> <b>nicht</b> zu
8. Ich bemühte mich, nach dem reflexiven Ansatz zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Ich würde im nächsten Praktikum gerne wieder nach dem reflexiven Ansatz arbeiten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10. In der Regel liess ich meinen Praktikantinnen in den Nachgesprächen Raum für selbstverantwortliches Reflektieren.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11. Den reflexiven Ansatz empfand ich bei der Zusammenarbeit mit meinen Praktikantinnen als hinderlich.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12. Die Zusammenarbeit nach dem Konzept des reflexiven Praktikums entsprach mir.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1



## 2. TEIL: PRAKTIKANTIN A

Bitte geben Sie hier den ersten Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens der einen Ihrer beiden Praktikantinnen an: \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . (= Praktikantin A)

Alle Fragen dieses 2. Teils beziehen sich auf diese eine Person!

### Erfahrungen der Praktikantin A

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Erfahrungen der Praktikantin A während des Ausbildungspraktikums 1 (Halbtage und Praktikum). Bitte schätzen Sie ein, inwiefern die Aussagen auf Praktikantin A zutreffen.

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Wenn Schüler oder Schülerinnen den Unterricht störten, überlegte sich Praktikantin A gut, ob es an ihrem Verhalten als Lehrperson gelegen hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. Es kam immer wieder vor, dass Praktikantin A ihr Programm während des Unterrichts spontan veränderte, weil die Klasse anders reagierte, als sie es erwartet hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. Wenn ich unterrichtete, entdeckte Praktikantin A oft Neues, das sie gleich selber ausprobierte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. War der Unterricht unbefriedigend verlaufen, überlegte sich Praktikantin A genau, ob es an ihrem methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. Durch das Praktikum hat Praktikantin A die Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, grundsätzlich verändert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. Nahm sich Praktikantin A vor, ihren Unterricht zu verbessern, so wusste sie ganz genau, wann und wo sie die notwendigen Schritte unternehmen musste.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. Misserfolge in ihrem Unterricht belasteten Praktikantin A noch lange nachher.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. Praktikantin A dachte oft darüber nach, ob sie sich den Schülern und Schülerinnen gegenüber richtig verhalten hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Praktikantin A versuchte im Unterricht eher meine Erwartungen zu erfüllen, als ihre Vorstellungen zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10. Praktikantin A nahm sich während des Praktikums immer wieder Zeit, um über ihr Verhalten als Lehrperson nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
11. Die Reaktionen der Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts waren für Praktikantin A jeweils ausschlaggebend für den weiteren Verlauf ihrer Lektion.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12. Um ihren Unterricht zu verbessern, probierte Praktikantin A immer wieder neue Vorgehensweisen aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13. Immer wieder erinnerten Unterrichtssituationen im Praktikum Praktikantin A an ihre eigene Schulzeit.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14. Praktikantin A überlegte sich gut, warum sie manche Schüler oder Schülerinnen als schwierig empfand.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15. Beobachtete Praktikantin A meinen Unterricht, so stellte sie fest, dass Schule auch ganz anders sein kann, als sie sie bisher erlebt hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16. Um ihren Unterricht zu verbessern, verfolgte Praktikantin A im Praktikum meist sehr konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17. Im Praktikum war Praktikantin A ihren Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18. Praktikantin A machte sich regelmässig Gedanken darüber, welches die Stärken und Schwächen ihres Unterrichts waren.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19. In manchen Unterrichtssituationen verhielt sich Praktikantin A genau so, wie ihre eigenen Lehrerinnen oder Lehrer sich verhalten hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
20. Nach dem Unterricht stellte Praktikantin A sich jeweils Situationen daraus noch einmal vor, um zu überlegen, wie sie als Lehrperson besser hätte handeln können.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21. Reagierten die Schüler und Schülerinnen negativ auf den Unterricht der Praktikantin A, bemühte sie sich in der Regel ihr Programm möglichst durchzuziehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Während des Praktikums veränderte Praktikantin A bestimmte Verhaltensweisen ganz bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. Erinnerungen an ihre Primarschulzeit gaben Praktikantin A viele Ideen für ihren eigenen Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. Oft dachte Praktikantin A über einzelne Schüler oder Schülerinnen nach, um zu überlegen, wie sie den Unterricht für sie optimaler gestalten könnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Durch das Praktikum hat Praktikantin A die Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, kaum verändert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
26. Die Ziele, die Praktikantin A verfolgte, um ihren Unterricht zu verbessern, legte sie meist nicht so genau fest.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Im Praktikum konnte sich Praktikantin A von manchen negativen Gedanken gar nicht mehr lösen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Analysierte Praktikantin A den Verlauf ihres Unterrichts im Nachhinein, wurden ihr die Nachteile ihres methodisch-didaktischen Vorgehens bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Oft spürte Praktikantin A mitten in einer Lektion, dass sich ihr methodisch-didaktisches Vorgehen nicht bewährte und schlug spontan einen anderen Weg ein.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Um mit den Schülern und Schülerinnen ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen, probierte Praktikantin A verschiedene Methoden aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Wusste Praktikantin A nicht genau, wie sie als Lehrperson reagieren sollte, orientierte sie sich an den Lehrpersonen aus ihrer eigenen Schulzeit.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Immer wieder führten Erlebnisse im Praktikum dazu, dass Praktikantin A ihre persönliche Sicht von Unterricht veränderte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33. Um ihre Fähigkeiten als Lehrperson weiterzuentwickeln, setzte sich Praktikantin A im Praktikum ganz konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Praktikantin A wollte, sie könnte mit schwierigen Erfahrungen im Unterricht besser umgehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Praktikantin A richtete sich oft nach meinen Vorstellungen von gutem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36. Dachte Praktikantin A über ihren Unterricht nach, erkannte sie, was gut war und was verbessert werden musste.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37. Meistens führte Praktikantin A ihren Unterricht genau so durch, wie sie ihn vorbereitet hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
38. Manchmal ertappte sich Praktikantin A dabei, dass sie ihre Schüler und Schülerinnen so behandelte, wie sie von Lehrpersonen selber nicht gerne behandelt worden war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
39. Sobald Praktikantin A eine ungefähre Vorstellung von dem hatte, was sie in ihrem Unterricht verbessern wollte, setzte sie fest, wann und wo sie loslegen konnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40. Praktikantin A bemühte sich sehr, meine Erwartungen an sie zu erfüllen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
41. Beim Vorbereiten stellte sich Praktikantin A jeweils vor, wie die Klasse auf verschiedene Vorgehensweisen reagieren würde und suchte so nach dem bestmöglichen Weg.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42. Praktikantin A veränderte ihr Vorgehen über mehrere Tage gezielt, bis sie mit ihrem Unterricht zufrieden war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
43. Analyisierte Praktikantin A ihren Unterricht im Nachhinein, konnte sie bestimmte Situationen plötzlich aus einem neuen Blickwinkel sehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
44. Über enttäuschende Momente ihres Unterrichts kam Praktikantin A meist schnell hinweg.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
45. Durch Misserfolge im Unterricht lernte Praktikantin A am meisten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
46. Manchmal experimentierte Praktikantin A mit verschiedenen Unterrichtsmethoden, bis sie die richtige fand.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
47. Nach dem Unterricht überlegte Praktikantin A sich in der Regel noch einmal, was die Schüler und Schülerinnen genau gelernt hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
48. Störten Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, griff Praktikantin A zu Massnahmen, die sie aus ihrer eigenen Schulzeit kennt.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
49. In welchen Bereichen sie sich im Praktikum persönlich verbessern wollte, war Praktikantin A eigentlich nicht so genau bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
50. Praktikantin A passte ihre Handlungen oft meinen Erwartungen an.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
51. Wollte Praktikantin A die Klasse strenger führen, überlegte sie sich im Voraus genau, wie die Schüler und Schülerinnen auf mögliche Massnahmen reagieren würden.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
52. Um schwierigen Situationen im Unterricht zu begegnen, suchte Praktikantin A nach geeigneten Massnahmen und probierte diese aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
53. Praktikantin A baute in ihrem Unterricht ganz bewusst Elemente aus dem Unterricht früherer Lehrpersonen von ihr ein.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
54. Nach dem Unterricht fragte Praktikantin A sich jeweils, wie die Schüler und Schülerinnen die einzelnen Lektionen erlebt hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
55. In Gesprächen mit mir stellte Praktikantin A fest, dass wir die gleiche Situation manchmal ganz unterschiedlich sahen und beurteilten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
56. Auch mit Gefühlen, die für sie belastend waren, kam Praktikantin A während des Praktikums ganz gut zurecht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
57. Praktikantin A hatte oft das Gefühl, meine Erwartungen erfüllen zu müssen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
58. Durch Erfolge im Unterricht lernte Praktikantin A am meisten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
59. Im Praktikum probierte Praktikantin A Neues aus, bei dem sie nicht sicher war, ob es gelingen würde.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
60. Im Praktikum bemerkte Praktikantin A oft, dass sie ja schon wie eine typische Lehrerin handelt.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
61. Für Praktikantin A war es jeweils schwierig zu entscheiden, wie gut ihr Unterricht nun eigentlich war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
62. Störten die Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, gelang es Praktikantin A meist sofort, die Situation durch eine gezielte Massnahme zu entschärfen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Beziehung zu Praktikantin A

Im Folgenden interessiert uns, wie Sie Praktikantin A während des Ausbildungspraktikums 1 (Halbtage und Praktikum) persönlich erlebten.

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Praktikantin A war mir sympathisch.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. Praktikantin A ist eine sehr engagierte angehende Lehrerin.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. Der Unterrichtsstil von Praktikantin A ist meinem ähnlich.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. Die Zusammenarbeit mit Praktikantin A war konstruktiv.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. Praktikantin A war bereit zu lernen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. Praktikantin A schätzte meine Unterstützung.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. Praktikantin A zeigte sich interessiert, wenn sie meinen Unterricht beobachtete.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. Die Äusserungen von Praktikantin A über ihren Unterricht waren für mich interessant.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Praktikantin A fühlte sich gestresst, wenn ich sie beobachtete.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
10.	Der Unterricht von Praktikantin A überzeugte mich wenig.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11.	Mit den Leistungen von Praktikantin A war ich sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12.	Mit Praktikantin A ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13.	In den Nachbesprechungen erlebte ich Praktikantin A als zurückhaltend.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14.	Die Nachbesprechungen dauerten jeweils sehr lange.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15.	Praktikantin A vertrug Kritik schlecht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Verhalten der Praktikantin A im *reflexiven* Praktikum

Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Praktikantin A zu?

		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1.	Praktikantin A erteilte mir oft Beobachtungsaufträge.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2.	Praktikantin A bemühte sich im Praktikum, nach dem reflexiven Ansatz zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3.	In den Nachgesprächen reflektierte Praktikantin A ihren Unterricht vorwiegend selbstverantwortlich.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4.	Praktikantin A studierte in der Regel die Beobachtungsprotokolle, die ich für sie schrieb.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.	Unterrichtete ich selber, achtete sich Praktikantin A jeweils auf ausgewählte Aspekte meines Unterrichts.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6.	Praktikantin A hielt sich selber kaum an die Methoden des reflexiven Praktikums.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

**Bitte gönnen Sie sich eine Pause, bevor Sie den dritten Teil des Fragebogens in Angriff nehmen und sich gedanklich Ihrer zweiten Praktikantin zuwenden!**

### 3. TEIL: PRAKTIKANTIN B

Bitte geben Sie hier den ersten Buchstaben des Vornamens und des Nachnamens der zweiten Praktikantin an: \_\_\_\_. \_\_\_\_. (= Praktikantin B)

Alle Fragen dieses 3. Teils beziehen sich auf diese eine Person!

#### Erfahrungen der Praktikantin B

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Erfahrungen der Praktikantin B während des Ausbildungspraktikums 1 (Halbtage und Praktikum). Bitte schätzen Sie ein, inwiefern die Aussagen auf Praktikantin B zutreffen.

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Wenn Schüler oder Schülerinnen den Unterricht störten, überlegte sich Praktikantin B gut, ob es an ihrem Verhalten als Lehrperson gelegen hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. Es kam immer wieder vor, dass Praktikantin B ihr Programm während des Unterrichts spontan veränderte, weil die Klasse anders reagierte, als sie es erwartet hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. Wenn ich unterrichtete, entdeckte Praktikantin B oft Neues, das sie gleich selber ausprobierte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. War der Unterricht unbefriedigend verlaufen, überlegte sich Praktikantin B genau, ob es an ihrem methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. Durch das Praktikum hat Praktikantin B die Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, grundsätzlich verändert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. Nahm sich Praktikantin B vor, ihren Unterricht zu verbessern, so wusste sie ganz genau, wann und wo sie die notwendigen Schritte unternehmen musste.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. Misserfolge in ihrem Unterricht belasteten Praktikantin B noch lange nachher.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. Praktikantin B dachte oft darüber nach, ob sie sich den Schülern und Schülerinnen gegenüber richtig verhalten hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Praktikantin B versuchte im Unterricht eher meine Erwartungen zu erfüllen, als ihre Vorstellungen zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10. Praktikantin B nahm sich während des Praktikums immer wieder Zeit, um über ihr Verhalten als Lehrperson nachzudenken.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
11. Die Reaktionen der Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts waren für Praktikantin B jeweils ausschlaggebend für den weiteren Verlauf ihrer Lektion.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12. Um ihren Unterricht zu verbessern, probierte Praktikantin B immer wieder neue Vorgehensweisen aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13. Immer wieder erinnerten Unterrichtssituationen im Praktikum Praktikantin B an ihre eigene Schulzeit.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14. Praktikantin B überlegte sich gut, warum sie manche Schüler oder Schülerinnen als schwierig empfand.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15. Beobachtete Praktikantin B meinen Unterricht, so stellte sie fest, dass Schule auch ganz anders sein kann, als sie sie bisher erlebt hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16. Um ihren Unterricht zu verbessern, verfolgte Praktikantin B im Praktikum meist sehr konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17. Im Praktikum war Praktikantin B ihren Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18. Praktikantin B machte sich regelmässig Gedanken darüber, welches die Stärken und Schwächen ihres Unterrichts waren.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19. In manchen Unterrichtssituationen verhielt sich Praktikantin B genau so, wie ihre eigenen Lehrerinnen oder Lehrer sich verhalten hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
20. Nach dem Unterricht stellte Praktikantin B sich jeweils Situationen daraus noch einmal vor, um zu überlegen, wie sie als Lehrperson besser hätte handeln können.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21. Reagierten die Schüler und Schülerinnen negativ auf den Unterricht der Praktikantin B, bemühte sie sich in der Regel ihr Programm möglichst durchzuziehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. Während des Praktikums veränderte Praktikantin B bestimmte Verhaltensweisen ganz bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. Erinnerungen an ihre Primarschulzeit gaben Praktikantin B viele Ideen für ihren eigenen Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. Oft dachte Praktikantin B über einzelne Schüler oder Schülerinnen nach, um zu überlegen, wie sie den Unterricht für sie optimaler gestalten könnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
25. Durch das Praktikum hat Praktikantin B die Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, kaum verändert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1



	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
26. Die Ziele, die Praktikantin B verfolgte, um ihren Unterricht zu verbessern, legte sie meist nicht so genau fest.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27. Im Praktikum konnte sich Praktikantin B von manchen negativen Gedanken gar nicht mehr loslösen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28. Analyisierte Praktikantin B den Verlauf ihres Unterrichts im Nachhinein, wurden ihr die Nachteile ihres methodisch-didaktischen Vorgehens bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29. Oft spürte Praktikantin B mitten in einer Lektion, dass sich ihr methodisch-didaktisches Vorgehen nicht bewährte und schlug spontan einen anderen Weg ein.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30. Um mit den Schülern und Schülerinnen ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen, probierte Praktikantin B verschiedene Methoden aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31. Wusste Praktikantin B nicht genau, wie sie als Lehrperson reagieren sollte, orientierte sie sich an den Lehrpersonen aus ihrer eigenen Schulzeit.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32. Immer wieder führten Erlebnisse im Praktikum dazu, dass Praktikantin B ihre persönliche Sicht von Unterricht veränderte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33. Um ihre Fähigkeiten als Lehrperson weiterzuentwickeln, setzte sich Praktikantin B im Praktikum ganz konkrete Ziele.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34. Praktikantin B wollte, sie könnte mit schwierigen Erfahrungen im Unterricht besser umgehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35. Praktikantin B richtete sich oft nach meinen Vorstellungen von gutem Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36. Dachte Praktikantin B über ihren Unterricht nach, erkannte sie, was gut war und was verbessert werden musste.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37. Meistens führte Praktikantin B ihren Unterricht genau so durch, wie sie ihn vorbereitet hatte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
38. Manchmal ertappte sich Praktikantin B dabei, dass sie ihre Schüler und Schülerinnen so behandelte, wie sie von Lehrpersonen selber nicht gerne behandelt worden war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
39. Sobald Praktikantin B eine ungefähre Vorstellung von dem hatte, was sie in ihrem Unterricht verbessern wollte, setzte sie fest, wann und wo sie loslegen konnte.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40. Praktikantin B bemühte sich sehr, meine Erwartungen an sie zu erfüllen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
41. Beim Vorbereiten stellte sich Praktikantin B jeweils vor, wie die Klasse auf verschiedene Vorgehensweisen reagieren würde und suchte so nach dem bestmöglichen Weg.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
42. Praktikantin B veränderte ihr Vorgehen über mehrere Tage gezielt, bis sie mit ihrem Unterricht zufrieden war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
43. Analyisierte Praktikantin B ihren Unterricht im Nachhinein, konnte sie bestimmte Situationen plötzlich aus einem neuen Blickwinkel sehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
44. Über enttäuschende Momente ihres Unterrichts kam Praktikantin B meist schnell hinweg.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
45. Durch Misserfolge im Unterricht lernte Praktikantin B am meisten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
46. Manchmal experimentierte Praktikantin B mit verschiedenen Unterrichtsmethoden, bis sie die richtige fand.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
47. Nach dem Unterricht überlegte Praktikantin B sich in der Regel noch einmal, was die Schüler und Schülerinnen genau gelernt hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
48. Störten Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, griff Praktikantin B zu Massnahmen, die sie aus ihrer eigenen Schulzeit kennt.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
49. In welchen Bereichen sie sich im Praktikum persönlich verbessern wollte, war Praktikantin B eigentlich nicht so genau bewusst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
50. Praktikantin B passte ihre Handlungen oft meinen Erwartungen an.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
51. Wollte Praktikantin B die Klasse strenger führen, überlegte sie sich im Voraus genau, wie die Schüler und Schülerinnen auf mögliche Massnahmen reagieren würden.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
52. Um schwierigen Situationen im Unterricht zu begegnen, suchte Praktikantin B nach geeigneten Massnahmen und probierte diese aus.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
53. Praktikantin B baute in ihrem Unterricht ganz bewusst Elemente aus dem Unterricht früherer Lehrpersonen von ihr ein.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
54. Nach dem Unterricht fragte Praktikantin B sich jeweils, wie die Schüler und Schülerinnen die einzelnen Lektionen erlebt hatten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
55. In Gesprächen mit mir stellte Praktikantin B fest, dass wir die gleiche Situation manchmal ganz unterschiedlich sahen und beurteilten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
56. Auch mit Gefühlen, die für sie belastend waren, kam Praktikantin B während des Praktikums ganz gut zurecht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
57. Praktikantin B hatte oft das Gefühl, meine Erwartungen erfüllen zu müssen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
58. Durch Erfolge im Unterricht lernte Praktikantin B am meisten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
59. Im Praktikum probierte Praktikantin B Neues aus, bei dem sie nicht sicher war, ob es gelingen würde.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
60. Im Praktikum bemerkte Praktikantin B oft, dass sie ja schon wie eine typische Lehrerin handelt.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
61. Für Praktikantin B war es jeweils schwierig zu entscheiden, wie gut ihr Unterricht nun eigentlich war.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
62. Störten die Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, gelang es Praktikantin B meist sofort, die Situation durch eine gezielte Massnahme zu entschärfen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Beziehung zu Praktikantin B

Im Folgenden interessiert uns, wie Sie Praktikantin B während des Ausbildungspraktikums 1 (Halbtage und Praktikum) persönlich erlebten.

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Praktikantin B war mir sympathisch.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. Praktikantin B ist eine sehr engagierte angehende Lehrerin.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. Der Unterrichtsstil von Praktikantin B ist meinem ähnlich.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. Die Zusammenarbeit mit Praktikantin B war konstruktiv.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. Praktikantin B war bereit zu lernen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. Praktikantin B schätzte meine Unterstützung.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. Praktikantin B zeigte sich interessiert, wenn sie meinen Unterricht beobachtete.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. Die Äusserungen von Praktikantin B über ihren Unterricht waren für mich interessant.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. Praktikantin B fühlte sich gestresst, wenn ich sie beobachtete.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
10.	Der Unterricht von Praktikantin B überzeugte mich wenig.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11.	Mit den Leistungen von Praktikantin B war ich sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12.	Mit Praktikantin B ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13.	In den Nachbesprechungen erlebte ich Praktikantin B als zurückhaltend.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14.	Die Nachbesprechungen dauerten jeweils sehr lange.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15.	Praktikantin B vertrug Kritik schlecht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## Verhalten der Praktikantin B im *reflexiven* Praktikum

Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Praktikantin B zu?

		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1.	Praktikantin B erteilte mir oft Beobachtungsaufträge.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2.	Praktikantin B bemühte sich im Praktikum, nach dem reflexiven Ansatz zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3.	In den Nachgesprächen reflektierte Praktikantin B ihren Unterricht vorwiegend selbstverantwortlich.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4.	Praktikantin B studierte in der Regel die Beobachtungsprotokolle, die ich für sie schrieb.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5.	Unterrichtete ich selber, achtete sich Praktikantin B jeweils auf ausgewählte Aspekte meines Unterrichts.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6.	Praktikantin B hielt sich selber kaum an die Methoden des reflexiven Praktikums.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

## **Bemerkungen zu allen drei Teilen des Fragebogens**

Hier haben Sie die Möglichkeit, Aspekte anzusprechen, die im Fragebogen nicht oder nicht ausführlich genug berücksichtigt wurden, und Bemerkungen zu einzelnen Fragen zu notieren (bitte jeweils Nummer der Frage angeben).

**Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!**

## Beschreibung der Stichproben

In den folgenden Tabelle sind die Stichproben (Studierende und Praxislehrpersonen) detailliert beschrieben (Auswertung der biographischen Angaben und der Angaben zu den Praktikumsklassen).

Anh. Tab. 8: Grösse der Stichproben, Studierende und Praxislehrpersonen

	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2	
	Studierende	Praxislehrpers.	Studierende	Praxislehrpers.
Experimentalgruppe Institution 1	14	14	14	14
Experimentalgruppe Institution 2	29	18	29	18
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>43</b>	<b>32</b>	<b>43</b>	<b>32</b>
Kontrollgruppe Institution 1	11	11	11	11
Kontrollgruppe Institution 2	26	14	26	14
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>37</b>	<b>25</b>	<b>37</b>	<b>25</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>80</b>	<b>57</b>	<b>80</b>	<b>57</b>
Ergänzende Stichprobe Institution 1	16			
Ergänzende Stichprobe Institution 2	49			
Ausbildungsabbruch Institution 2 <sup>1</sup>	3			
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>68</b>			
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>148</b>			

<sup>1</sup>Drei Studierende der Ausbildungsinstitution 2 brachen die Ausbildung kurz vor dem Praktikum ab. Sie waren bei der Vorhermessung noch einbezogen worden, nahmen aber nicht an der Untersuchung teil und wurden deshalb der ergänzenden Stichprobe zugeordnet.

Anh. Tab. 9: Geschlecht der Studierenden und der Praxislehrpersonen

	Studierende N = 148		Praxislehrpersonen N = 57	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Experimentalgruppe Institution 1	6	8	3	11
Experimentalgruppe Institution 2	23	6	11	7
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>29</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>18</b>
Kontrollgruppe Institution 1	7	4	2	9
Kontrollgruppe Institution 2	20	6	8	6
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>15</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>56</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>33</b>
Ergänzende Stichprobe Institution 1	14	2		
Ergänzende Stichprobe Institution 2	37	12		
Ausbildungsabbruch Institution 2	2	1		
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>53</b>	<b>15</b>		
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>109</b>	<b>39</b>		

Anh. Tab. 10: Alter der Studierenden

N = 147	Jahrgang 19 . .															
	57	61	64	66	70	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83
Experimentalgruppe Institution 1										2	1	5	6			
Experimentalgruppe Institution 2	1						1		2			3	2	11	8	1
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>1</b>						<b>1</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>1</sup>						1					3	3	3			
Kontrollgruppe Institution 2			1						2			2	1	11	7	2
<b>Total Kontrollgruppe</b>			<b>1</b>			<b>1</b>			<b>2</b>		<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>1</b>		<b>1</b>			<b>1</b>	<b>1</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>3</b>
Ergänzende Stichprobe Institution 1				2		2		5	5	2						
Ergänzende Stichprobe Institution 2		1						1	1	1	4	8	18	14	1	
Ausbildungsabbruch Institution 2					1			1								1
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>		<b>1</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>7</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>17</b>	<b>3</b>

<sup>1</sup> Missing: 1

Anh. Tab. 11: Alter der Praxislehrpersonen

N = 57	Jahrgang 19 . .						
	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	71-72
Experimentalgruppe Institution 1		2	2	8	1	1	
Experimentalgruppe Institution 2		3	3	4	2	4	2
<b>Total Experimentalgruppe</b>		<b>5</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
Kontrollgruppe Institution 1	1	2	4	2		1	1
Kontrollgruppe Institution 2	3	2	1	1	6	1	
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>3</b>

Anh. Tab. 12: Wohnkanton der Studierenden

N = 147	Aargau	Solothurn	Basel-St.	Zürich	Frankreich
Experimentalgruppe Institution 1	11	2		1	
Experimentalgruppe Institution 2		29			
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>11</b>	<b>31</b>		<b>1</b>	
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>1</sup>	10				
Kontrollgruppe Institution 2		26			
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>10</b>	<b>26</b>			
<b>Total Untersuchung</b>	<b>21</b>	<b>57</b>		<b>1</b>	
Ergänzende Stichprobe Institution 1	13	1	1		1
Ergänzende Stichprobe Institution 2		49			
Ausbildungsabbruch Institution 2		3			
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>13</b>	<b>53</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>34</b>	<b>110</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

<sup>1</sup> Missing: 1

Anh. Tab. 13: Abgeschlossene Ausbildungen der Studierenden auf Sekundarstufe II (Teil 1)

	Diplommittelschule 2-j. N = 144	Diplommittelschule 3-j. N = 144	Verkehrsschule N = 145	Diplomhandelschule N = 145
Experimentalgruppe Institution 1	1			
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>1</sup>				
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>1</b>			
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>2</sup>				1
Kontrollgruppe Institution 2 <sup>3</sup>		2		
<b>Total Kontrollgruppe</b>		<b>2</b>		<b>1</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>1</b>
Ergänz. Stichprobe Institution 1				
Ergänz. Stichprobe Institution 2	2			
Ausbildungsabbruch Institution 2				
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>2</b>			
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>3</b>	<b>2</b>		<b>1</b>

<sup>1</sup> Missing: 1-1-1-1, <sup>2</sup> Missing: 2-2-2-2, <sup>3</sup> Missing: 1-1-0-0

Anh. Tab. 14: Abgeschlossene Ausbildungen der Studierenden auf Sekundarstufe II (Teil 2)

	Berufslehre N = 145	Berufsmatura N = 145	gymnasiale od. eidg. Matura N = 144	Lehrpatent <sup>1</sup> N = 145
Experimentalgruppe Institution 1			14	
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>2</sup>	1		12	
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>1</b>		<b>26</b>	
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>3</sup>	1	1	8	1
Kontrollgruppe Institution 2	6	6		
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>34</b>	<b>1</b>
Ergänz. Stichprobe Institution 1 <sup>4</sup>	1	1	14	
Ergänz. Stichprobe Institution 2	1	1	15	
Ausbildungsabbruch Institution 2	1	1	1	
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>30</b>	
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>64</b>	<b>1</b>

<sup>1</sup> für Kindergarten, Arbeitsschule oder Hauswirtschaftsschule

<sup>2</sup> Missing: 1-1-1-1, <sup>3</sup> Missing: 2-2-2-2, <sup>4</sup> Missing: 0-0-1-0

Anh. Tab. 15: Ausbildungen der Studierenden auf Tertiärstufe

N = 142	Studium an der Universität		
	abgeschlossen	noch in Ausbildung	abgebrochen
Experimentalgruppe Institution 1			2
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>1</sup>			6
<b>Total Experimentalgruppe</b>			<b>8</b>
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>2</sup>			3
Kontrollgruppe Institution 2			
<b>Total Kontrollgruppe</b>			<b>3</b>
<b>Total Untersuchung</b>			<b>11</b>
Ergänz. Stichprobe Institution 1 <sup>3</sup>	10		1
Ergänz. Stichprobe Institution 2	1		3
Ausbildungsabbruch Institution 2			1
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>11</b>		<b>5</b>
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>11</b>		<b>16</b>

<sup>1</sup> Missing: 1, <sup>2</sup> Missing: 2, <sup>3</sup> Missing: 3



Anh. Tab. 16: Erwerbstätigkeit der Studierenden und Angaben zu eigenen Kindern

	Erwerbstätigkeit (Vollzeit oder Teilzeit) N = 146		eigene Kinder N = 142	
	mind. ein halbes Jahr, aber weniger als 5 Jahre	5 oder mehr Jahre	ja	Anzahl
Experimentalgruppe Institution 1 <sup>1</sup>	7			
Experimentalgruppe Institution 2	11	3	1	2
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>2</sup>	4	1		
Kontrollgruppe Institution 2 <sup>3</sup>	5	2	1	2
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	
<b>Total Untersuchung</b>	<b>27</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	
Ergänz. Stichprobe Institution 1 <sup>4</sup>	5	5	1	2
Ergänz. Stichprobe Institution 2	15	2	1	3
Ausbildungsabbruch Institution 2	1	1		
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>48</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	

<sup>1</sup> Missing: 0-2, <sup>2</sup> Missing: 1-2, <sup>3</sup> Missing: 1-1, <sup>4</sup> Missing: 0-1

Anh. Tab. 17: Patentierungsjahr der Praxislehrpersonen

N = 57	Patentierungsjahr 19... <sup>1</sup>							
	63-65	66-70	71-75	76-80	81-85	86-90	91-95	96-97
Experimentalgruppe Institution 1			4	1	4	3	1	1
Experimentalgruppe Institution 2		2	4	3	3	1	5	
<b>Total Experimentalgruppe</b>		<b>2</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
Kontrollgruppe Institution 1		2	2	2	3	2		
Kontrollgruppe Institution 2	2	2	1	2	5	1	1	
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	
<b>Total Untersuchung</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>1</b>

<sup>1</sup> für die Stufe (Primarschule bzw. Sekundarstufe I), an der die Praxislehrpersonen zur Zeit unterrichten

Anh. Tab. 18: Berufserfahrung der Praxislehrpersonen auf der Primarschulstufe

N = 57	Anzahl Jahre							
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
Experimentalgruppe Institution 1	5			1				
Experimentalgruppe Institution 2	2	3	1	5	3	2	1	
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
Kontrollgruppe Institution 1	7							
Kontrollgruppe Institution 2		1	1	5	1	2	2	2
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

Anh. Tab. 19: Berufserfahrung der Praxislehrpersonen auf der Sekundarstufe I

N = 57	Anzahl Jahre							
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
Experimentalgruppe Institution 1		4	1	4	3	2		
Experimentalgruppe Institution 2	3	2				1		
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>		
Kontrollgruppe Institution 1		1	1	1	2	4	2	
Kontrollgruppe Institution 2								
<b>Total Kontrollgruppe</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	
<b>Total Untersuchung</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	

Anh. Tab. 20: Berufserfahrung der Praxislehrpersonen an anderen Stufen<sup>1</sup> / in anderen Bereichen<sup>2</sup>

N = 57	Anzahl Jahre							
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
Experimentalgruppe Institution 1	4							
Experimentalgruppe Institution 2	1			1				
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>5</b>			<b>1</b>				
Kontrollgruppe Institution 1	1			1				
Kontrollgruppe Institution 2	3							
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>4</b>			<b>1</b>				
<b>Total Untersuchung</b>	<b>9</b>			<b>2</b>				

<sup>1</sup> z. B. Sekundarstufe II, <sup>2</sup> z. B. Deutsch für Fremdsprachige

Anh. Tab. 21: Berufserfahrung der Praxislehrpersonen als Lehrperson insgesamt

N = 56	Anzahl Jahre							
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
Experimentalgruppe Institution 1		1	3	3	4	3		
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>1</sup>		3	3	4	3	3	1	
<b>Total Experimentalgruppe</b>		<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	
Kontrollgruppe Institution 1		1	1		2	5	1	1
Kontrollgruppe Institution 2		1	1	5	1	2	2	2
<b>Total Kontrollgruppe</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Total Untersuchung</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

<sup>1</sup> Missing: 1

Anh. Tab. 22: Tätigkeit als Praxislehrperson an der Institution 1 bzw. 2

N = 48	Anzahl Jahre						
	0	1-5	6-10	11-15	15-20	21-25	26-30
Experimentalgruppe Institution 1	3	8	3				
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>1</sup>		9	4	2	1		
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>2</sup>		7	3				
Kontrollgruppe Institution 2 <sup>3</sup>		2	2	3	1		
<b>Total Kontrollgruppe</b>		<b>9</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>		
<b>Total Untersuchung</b>	<b>3</b>	<b>26</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>2</b>		

<sup>1</sup> Missing: 2, <sup>2</sup> Missing: 1, <sup>3</sup> Missing: 6

Anh. Tab. 23: Tätigkeit als Praxislehrperson an anderen Institutionen

N = 55	Anzahl Jahre						
	0	1-5	6-10	11-15	15-20	21-25	26-30
Experimentalgruppe Institution 1	5	4	4	1			
Experimentalgruppe Institution 2	15	2	1				
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>			
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>1</sup>	3	2	3	1			
Kontrollgruppe Institution 2	13	1					
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>			
<b>Total Untersuchung</b>	<b>36</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>2</b>			

<sup>1</sup> Missing: 2

Anh. Tab. 24: Tätigkeit als Praxislehrperson insgesamt

N = 47	Anzahl Jahre						
	0	1-5	6-10	11-15	15-20	21-25	26-30
Experimentalgruppe Institution 1	2	5	4	2	1		
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>1</sup>		9	3	2	2		
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3</b>		
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>2</sup>		3	2	2	1		1
Kontrollgruppe Institution 2 <sup>3</sup>		2	2	2	2		
<b>Total Kontrollgruppe</b>		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>		
<b>Total Untersuchung</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>6</b>		

<sup>1</sup> Missing: 2, <sup>2</sup> Missing: 2, <sup>3</sup> Missing: 6

Anh. Tab. 25: Betreute Praktika in den letzten 2 Schuljahren an der Institution 1 bzw. 2

N = 47	Anzahl					
	0	1	2	3	4	5
Experimentalgruppe Institution 1 <sup>1</sup>	4	3	4	1	1	
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>2</sup>		2	5	5	3	
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>3</sup>		1	3	3	1	1
Kontrollgruppe Institution 2 <sup>4</sup>			6	1	3	
<b>Total Kontrollgruppe</b>		<b>1</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>1</b>

<sup>1</sup> Missing: 1, <sup>2</sup> Missing: 3, <sup>3</sup> Missing: 2, <sup>4</sup> Missing: 4

Anh. Tab. 26: Praktikumstyp, auf den sich die Antworten der Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 beziehen, Institution 1 (Teil 1)

N = 21	Vollzeitstudium			
	Einführungspraktikum	Erkundungspraktikum	Erfahrungspraktikum	Abschlusspraktikum
Experimentalgruppe Institution 1 <sup>1</sup>		6	3	
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>2</sup>			5	3
<b>Total Institution 1</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>

<sup>1</sup> Missing: 1, <sup>2</sup> Missing: 3

Anh. Tab. 27: Praktikumstyp, auf den sich die Antworten der Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 beziehen, Institution 1 (Teil 2)

N = 21	Aufbaustudium oder Fremdsprachen			bisher kein Praktikum betreut <sup>3</sup>
	Erfahrungspraktikum	Abschlusspraktikum	Praktikum Fremdsprache	
Experimentalgruppe Institution 1 <sup>1</sup>		1		3
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>2</sup>				
<b>Total Institution 1</b>		<b>1</b>		<b>3</b>

<sup>1</sup> Missing: 1, <sup>2</sup> Missing: 3

<sup>3</sup> Spalte für Praxislehrpersonen, die neu an der Institution 1 tätig waren und daher zum Messzeitpunkt 1 Fragen, die sich auf bisherige Erfahrungen als Praxislehrperson an dieser Institution bezogen, nicht beantworten konnten.

Anh. Tab. 28: Praktikumstyp, auf den sich die Antworten der Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 beziehen, Institution 2 (Teil 1)

N = 27	Aufnahmepraktikum	Berufsfindung	Demonstrationen u. Übungen
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>1</sup>			
Kontrollgruppe Institution 2 <sup>2</sup>			
<b>Total Institution 2</b>			

<sup>1</sup> Missing: 3, <sup>2</sup> Missing: 2

Anh. Tab. 29: Praktikumstyp, auf den sich die Antworten der Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 beziehen, Institution 2 (Teil 2)

N = 27	Ausbildungspraktikum 1	Ausbildungspraktikum 2	Bewährungspraktikum
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>1</sup>	4	11	
Kontrollgruppe Institution 2 <sup>2</sup>	2	10	
<b>Total Institution 2</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	

<sup>1</sup> Missing: 3, <sup>2</sup> Missing: 2

Anh. Tab. 30: Schultypen, an denen die Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 unterrichteten

N = 57	Primarschule	Oberschule bzw. Realschule	Sekundarschule
Experimentalgruppe Institution 1		4	11
Experimentalgruppe Institution 2	15	3	
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>11</b>
Kontrollgruppe Institution 1		2	9
Kontrollgruppe Institution 2	14		
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>29</b>	<b>9</b>	<b>20</b>

Anh. Tab. 31: Klassen, die die Praxislehrpersonen zum Messzeitpunkt 1 unterrichteten

N = 57	Klasse								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Experimentalgruppe Institution 1						2	5	4	7
Experimentalgruppe Institution 2	2	4	4	3	5	3		3	1
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Kontrollgruppe Institution 1						1	4	4	5
Kontrollgruppe Institution 2	5	2	3	4	2	3			
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>13</b>

Anh. Tab. 32: Schultypen, an denen die Studierenden das Praktikum absolvierten, Messzeitpunkt 1

N = 147	Primar- schule	Ober- bzw. Realschule	Sekundar- schule	Berufs- wahl- schule	Bezirks- schule
Experimentalgruppe Institution 1		8	5	1	
Experimentalgruppe Institution 2	25	1	3		
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>1</sup>		6	5		
Kontrollgruppe Institution 2	24	2			
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>5</b>		
<b>Total Untersuchung</b>	<b>49</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	
Ergänzende Stichprobe Institution 1					16
Ergänzende Stichprobe Institution 2	46	2	1		
Ausbildungsabbruch Institution 2	3				
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>49</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>16</b>
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>98</b>	<b>19</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>16</b>

<sup>1</sup>Missing: 1

Anh. Tab. 33: Klassen, die die Studierenden im Praktikum unterrichteten, Messzeitpunkt 1

N = 147	Klasse									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Experimentalgruppe Institution 1						1	3	5	8	1
Experimentalgruppe Institution 2	5	5	8		6	3	3	1		
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>8</b>		<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>1</sup>						3	3	2	5	
Kontrollgruppe Institution 2	7	4	8	9	2	3	2			
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	
<b>Total Untersuchung</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>1</b>
Ergänzende Stichprobe Institution 1						9	9	14	10	
Ergänzende Stichprobe Institution 2	9	8	13	9	9	7	1	1	2	
Ausbildungsabbruch Institution 2	1	2	1		1					
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>1</b>

<sup>1</sup>Missing: 1

Anh. Tab. 34: Einschätzung der Praktikumsklasse durch die Studierenden, Messzeitpunkt 1

N = 146	Wie erlebte die Praktikantin / der Praktikant die Praktikumsklasse <sup>1</sup> ?				
	als sehr angenehm	als angenehm	teils angenehm / teils schwierig	als schwierig	sehr schwierig
Experimentalgruppe Institution 1	3	5	6		
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>2</sup>	18	6	3		1
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>9</b>		<b>1</b>
Kontrollgruppe Institution 1 <sup>3</sup>	3	3	3	1	
Kontrollgruppe Institution 2	11	10	5		
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	
<b>Total Untersuchung</b>	<b>35</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Ergänzende Stichprobe Institution 1	6	9	1		
Ergänzende Stichprobe Institution 2	22	8	16	2	1
Ausbildungsabbruch Institution 2	1	2			
<b>Total Ergänzende Stichprobe</b>	<b>29</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Total Skalenprüfung</b>	<b>64</b>	<b>43</b>	<b>34</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

<sup>1</sup> Unterrichtete eine Praktikantin mehrere Klassen, nahm sie die Einschätzung für die Klasse vor, die sie am meisten unterrichtete.

<sup>2</sup> Missing: 1, <sup>3</sup> Missing: 1

Anh. Tab. 35: Schultypen, an denen die Studierenden das Praktikum absolvierten, Messzeitpunkt 2

N = 80	Primarschule	Oberschule bzw. Realschule	Sekundarschule
Experimentalgruppe Institution 1		3	11
Experimentalgruppe Institution 2	25	4	
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>11</b>
Kontrollgruppe Institution 1		2	9
Kontrollgruppe Institution 2	26		
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>26</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>51</b>	<b>9</b>	<b>20</b>

Anh. Tab. 36: Klassen, die die Studierenden im Praktikum unterrichteten, Messzeitpunkt 2

N = 80	Klasse								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Experimentalgruppe Institution 1						2	3	3	6
Experimentalgruppe Institution 2	2	4	5	5	9	6		4	2
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Kontrollgruppe Institution 1						1	3	4	4
Kontrollgruppe Institution 2	9	4	3	7	2	6			
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>12</b>

Anh. Tab. 37: Einschätzung der Praktikumsklasse durch die Studierenden, Messzeitpunkt 2

N = 80	Wie erlebte die Praktikantin / der Praktikant die Praktikumsklasse <sup>1</sup> ?				
	als sehr angenehm	als angenehm	teils angenehm / teils schwierig	als schwierig	sehr schwierig
Experimentalgruppe Institution 1	7	6		1	
Experimentalgruppe Institution 2	9	7	10	1	2
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Kontrollgruppe Institution 1	4	1	6		
Kontrollgruppe Institution 2	10	11	3		2
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>9</b>		<b>2</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

<sup>1</sup> Unterrichtete ein Praktikant mehrere Klassen, nahm er die Einschätzung für die Klasse vor, die er am meisten unterrichtete.

Anh. Tab. 38: Einschätzung der Praktikumsklasse durch die Praxislehrpersonen, Messzeitpunkt 2

N = 57	Wie erlebte die Praxislehrperson die Praktikumsklasse <sup>1</sup> ?				
	als sehr angenehm	als angenehm	teils angenehm / teils schwierig	als schwierig	sehr schwierig
Experimentalgruppe Institution 1	5	5	4		
Experimentalgruppe Institution 2 <sup>1</sup>	1	10	5	2	
<b>Total Experimentalgruppe</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	
Kontrollgruppe Institution 1	3	6	2		
Kontrollgruppe Institution 2	2	5	6		1
<b>Total Kontrollgruppe</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>8</b>		<b>1</b>
<b>Total Untersuchung</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

<sup>1</sup> Unterrichtete eine Praxislehrperson mehrere Klassen, nahm sie die Einschätzung für die Klasse vor, die sie am meisten unterrichtete.

## Itemdeskription und Faktorenanalysen der verwendeten Messinstrumente

In den folgenden Tabellen werden die Ergebnisse der Reliabilitätsprüfungen der einzelnen Skalen und der Faktorenanalysen<sup>1</sup> der verwendeten Messinstrumente dargestellt. Die eingesetzten Skalen und Messinstrumente wurden mehrmals geprüft: Für die erweiterte Studierendens Stichprobe (Messzeitpunkt 1) und für die vier eigentlichen Untersuchungsstichproben (Studierende Messzeitpunkt 1, Studierende Messzeitpunkt 2, Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 1, Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 2).

Verwendete Abkürzungen:

N: Anzahl Fälle<sup>2</sup>

M: Mittelwert

S: Standardabweichung

$h^2$ : Kommunalität des Items

<sup>1</sup> Hauptkomponentenanalysen, Varimaxrotation. Faktorenladungen, die zwischen den Werten -.10 und .10 liegen, sind nicht angeführt.

<sup>2</sup> Bei den Faktoren wurden zur Berechnung des Mittelwerts und der Standardabweichung alle Fälle berücksichtigt, bei denen mindestens die Hälfte plus ein Item beantwortet wurden.

- F1: Faktorladung auf Faktor 1  
 F2: Faktorladung auf Faktor 2  
 F3: Faktorladung auf Faktor 3  
 F4: Faktorladung auf Faktor 4  
 F5: Faktorladung auf Faktor 5  
 $\alpha$ : Konsistenzmass Alpha von Cronbach

Messinstrumente «Gestaltung der Zusammenarbeit im Praktikum»

Anh. Tab. 39: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexives Praktikum», erweiterte Studierendendstichprobe Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	$h^2$	F1	F2	F3	F4	F5
<b>F1 Handlungsalternativen</b> ( $\alpha = .81$ , N = 143)	146	3.51	1.34						
23. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation nachzudenken.	146	3.08	1.59	.78	.82		.14	.12	.27
22. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, nicht nur nach einem Weg sondern nach verschiedenen Wegen zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht zu suchen.	146	3.32	1.71	.72	.79		.22	.20	
10. Meine Praxislehrerin stellte mir zu meinem Unterricht Fragen, die mich zum Nachdenken anregten.	144	4.35	1.62	.65	.72	.11	.32		.29
26. Meine Praxislehrerin sprach mit mir über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation.	145	3.34	1.71	.72	.67	.14		.40	-.12
<b>F2 Demonstrationen</b> ( $\alpha = .76$ , N = 138)	144	2.27	1.10						
40. Wenn meine Praxislehrerin selber unterrichtete, gab sie mir Erklärungen zu ihrem Unterricht (z. B. Begründungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen, Ziele ihres Unterrichts, ...).	144	2.83	1.83	.65	.15	.77		-.14	
43. Meine Praxislehrerin besprach mit mir die Beobachtungen, die ich während ihres Unterrichts gemacht hatte.	141	2.62	1.88	.66	.15	.73	.19	.17	.22
39. Meine Praxislehrerin unterrichtete während des Praktikums selber, um mir etwas Bestimmtes zu zeigen (z. B. mögliche Impulse im Lehrgespräch, ihre Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, ...).	143	2.25	1.58	.44		.65			
37. Meine Praxislehrerin wollte von mir wissen, was mir während ihres Unterrichts aufgefallen ist.	145	2.62	1.80	.62	.14	.63		.41	.19



Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4	F5
41. Wenn meine Praxislehrerin selber unterrichtete, sagte sie mir, worauf ich in ihrem Unterricht besonders achten sollte.	146	1.69	1.15	.56		<b>.57</b>		.37	.31
42. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, bestimmte Geschehnisse während ihres Unterrichts möglichst genau aufzuschreiben (z. B. was sie genau sagte, wie die einzelnen SchülerInnen reagierten, ...).	144	1.58	1.18	.53		<b>.57</b>	.11	.40	.20
<b>F3 Beobachtungen</b> ( $\alpha = .84$ , N = 144)	146	3.82	1.72						
3. Meine Praxislehrerin schrieb Geschehnisse, die sie während meines Unterrichts beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	145	4.02	1.92	.85	.17		<b>.89</b>		.14
8. Meine Praxislehrerin schilderte mir einzelne Beobachtungen möglichst detailgetreu (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	145	4.29	1.84	.79	.39		<b>.80</b>		
9. Meine Praxislehrerin legte mir zu Ausschnitten meines Unterrichts ihre notierten Beobachtungen vor, damit ich nachvollziehen konnte, wie der Unterricht im Detail verlaufen war (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	147	3.19	2.12	.76		.14	<b>.75</b>	.41	
<b>F4 Beobachtungsaufträge</b> ( $\alpha = .74$ , N = 145)	145	2.53	1.69						
4. Meine Praxislehrerin fragte mich vor dem Unterricht, ob sie etwas Bestimmtes beobachten sollte.	146	2.66	2.00	.72	.30	.10	.16	<b>.77</b>	
29. Meine Praxislehrerin vereinbarte mit mir in den Nachbesprechungen, was sie in meinem kommenden Unterricht beobachten würde.	146	2.38	1.77	.75	.26		.23	<b>.76</b>	.24
<b>F5 Schriftliche Reflexionen</b> ( $\alpha = .58$ , N = 145)	145	1.77	1.33						
30. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, meine Reflexionen zum Unterricht schriftlich festzuhalten.	145	1.87	1.58	.73	.16		.10	.12	<b>.82</b>
31. Meine Praxislehrerin las meine schriftlichen Reflexionen.	147	1.69	1.60	.66		.21		.10	<b>.77</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 68\%$ .

Ausgeschlossene Items: 11, 17-19, 21, 28 (vgl. Anh. Tab. 3, p. 168).

Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Anmerkung zu den Skalenwerten: Da sich die Fragen zur Gestaltung der Zusammenarbeit für die Experimental- und Kontrollgruppe der Institution 2 (Studierende, t 1) auf ein vorausgegangenes Praktikum von lediglich 5 Halbtagen bezog, enthielt ihr Fragebogen eine absolute Skala (mal, 5-mal, 4-mal, 3-mal, 2-mal, 1-mal, nie). Zudem mussten diese Studierenden auch angeben, wie viele Lektionen sie selber unterrichteten und wie oft sie Lektionen der Praxislehrperson beobachten konnten. Dadurch konnte die relative Häufigkeit für die Items berechnet werden. Diese Werte wurden schliesslich in die oben genannte Skala übergeführt.

Anh. Tab. 40: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexives Praktikum», Studierende  
Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1/2	F3	F4	F5
<b>F1 Handlungsalternativen</b> ( $\alpha = .81$ , N = 76)	78	3.29	1.54					
23. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation nachzudenken.	78	2.91	1.75	.75	<b>.80</b>		.21	.24
22. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, nicht nur nach einem Weg sondern nach verschiedenen Wegen zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht zu suchen.	78	3.13	1.98	.73	<b>.79</b>		.30	
10. Meine Praxislehrerin stellte mir zu meinem Unterricht Fragen, die mich zum Nachdenken anregten.	76	4.14	1.94	.63	<b>.74</b>	.28		
26. Meine Praxislehrerin sprach mit mir über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation.	78	3.05	1.90	.69	<b>.65</b>		.43	.30
<b>F2 Beobachtungsaufträge</b> ( $\alpha = .65$ , N = 77)	77	2.22	1.62					
29. Meine Praxislehrerin vereinbarte mit mir in den Nachbesprechungen, was sie in meinem kommenden Unterricht beobachten würde.	78	1.95	1.59	.63	<b>.60</b>	.37	.14	.34
4. Meine Praxislehrerin fragte mich vor dem Unterricht, ob sie etwas Bestimmtes beobachten sollte.	78	2.46	2.12	.51	<b>.58</b>	.42		
<b>F3 Demonstrationen</b> ( $\alpha = .77$ , N = 74)	76	2.48	1.16					
43. Meine Praxislehrerin besprach mit mir die Beobachtungen, die ich während ihres Unterrichts gemacht hatte.	76	2.74	1.91	.78	.21	<b>.75</b>	.21	.36
37. Meine Praxislehrerin wollte von mir wissen, was mir während ihres Unterrichts aufgefallen ist.	77	2.78	1.91	.75	.40	<b>.72</b>		.28
41. Wenn meine Praxislehrerin selber unterrichtete, sagte sie mir, worauf ich in ihrem Unterricht besonders achten sollte.	78	1.77	1.19	.63		<b>.69</b>		.38
42. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, bestimmte Geschehnisse während ihres Unterrichts möglichst genau aufzuschreiben (z. B. was sie genau sagte, wie die einzelnen SchülerInnen reagierten, ...).	77	1.74	1.35	.56	.20	<b>.67</b>	.27	
40. Wenn meine Praxislehrerin selber unterrichtete, gab sie mir Erklärungen zu ihrem Unterricht (z. B. Begründungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen, Ziele ihres Unterrichts, ...).	77	3.01	1.75	.39		<b>.58</b>		-.20
39. Meine Praxislehrerin unterrichtete während des Praktikums selber, um mir etwas Bestimmtes zu zeigen (z. B. mögliche Impulse im Lehrgespräch, ihre Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, ...).	75	2.72	1.81	.31		<b>.55</b>		
<b>F4 Beobachtungen</b> ( $\alpha = .83$ , N = 76)	78	3.52	1.85					

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1/2	F3	F4	F5
3. Meine Praxislehrerin schrieb Geschehnisse, die sie während meines Unterrichts beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	77	3.75	2.13	.82	.10		.87	.22
8. Meine Praxislehrerin schilderte mir einzelne Beobachtungen möglichst detailgetreu (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	77	4.08	2.06	.80	.42		.79	
9. Meine Praxislehrerin legte mir zu Ausschnitten meines Unterrichts ihre notierten Beobachtungen vor, damit ich nachvollziehen konnte, wie der Unterricht im Detail verlaufen war (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	79	2.77	2.17	.76		.49	.71	.12
<b>F5 Schriftliche Reflexionen</b> ( $\alpha = .63$ , N = 79)	79	1.85	1.47					
30. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, meine Reflexionen zum Unterricht schriftlich festzuhalten.	79	1.86	1.55	.73	.20		.11	.82
31. Meine Praxislehrerin las meine schriftlichen Reflexionen.	79	1.84	1.88	.69		.23	.14	.79

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 66\%$ .

Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.

Anh. Tab. 41: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexives Praktikum», Studierende  
Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4	F5
<b>F1 Demonstrationen</b> ( $\alpha = .89$ , N = 79)	80	2.68	1.47						
43. Meine Praxislehrerin besprach mit mir die Beobachtungen, die ich während ihres Unterrichts gemacht hatte.	80	3.18	2.20	.82	.88	.18			
40. Wenn meine Praxislehrerin selber unterrichtete, gab sie mir Erklärungen zu ihrem Unterricht (z. B. Begründungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen, Ziele ihres Unterrichts, ...).	80	2.75	1.81	.75	.82	.16	.15		-.11
39. Meine Praxislehrerin unterrichtete während des Praktikums selber, um mir etwas Bestimmtes zu zeigen (z. B. mögliche Impulse im Lehrgespräch, ihre Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, ...).	79	2.47	1.62	.68	.78		.15	-.21	
41. Wenn meine Praxislehrerin selber unterrichtete, sagte sie mir, worauf ich in ihrem Unterricht besonders achten sollte.	80	2.49	1.76	.72	.77		.18	.30	
37. Meine Praxislehrerin wollte von mir wissen, was mir während ihres Unterrichts aufgefallen ist.	80	3.14	2.05	.64	.73			.30	

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4	F5
42. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, bestimmte Geschehnisse während ihres Unterrichts möglichst genau aufzuschreiben (z. B. was sie genau sagte, wie die einzelnen SchülerInnen reagierten, ...).	80	2.04	1.55	.72	<b>.70</b>			.44	.16
<b>F2 Handlungsalternativen</b> ( $\alpha = .81$ , N = 79)	80	4.20	1.04						
22. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, nicht nur nach einem Weg sondern nach verschiedenen Wegen zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht zu suchen.	80	4.03	1.29	.70		<b>.81</b>	.16	.14	
23. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation nachzudenken.	80	3.99	1.37	.66	.11	<b>.79</b>	.12		
26. Meine Praxislehrerin sprach mit mir über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation.	80	4.06	1.37	.70	.15	<b>.79</b>	-.11	-.20	
10. Meine Praxislehrerin stellte mir zu meinem Unterricht Fragen, die mich zum Nachdenken anregten.	79	4.72	1.19	.70		<b>.73</b>	.20	.23	-.28
<b>F3 Beobachtungen</b> ( $\alpha = .69$ , N = 80)	80	4.74	1.29						
8. Meine Praxislehrerin schilderte mir einzelne Beobachtungen möglichst detailgetreu (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	80	4.79	1.27	.76	.13	.16	<b>.84</b>		
3. Meine Praxislehrerin schrieb Geschehnisse, die sie während meines Unterrichts beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	80	4.79	1.40	.78		.19	<b>.82</b>	.18	.20
9. Meine Praxislehrerin legte mir zu Ausschnitten meines Unterrichts ihre notierten Beobachtungen vor, damit ich nachvollziehen konnte, wie der Unterricht im Detail verlaufen war (z. B. was ich genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	80	4.64	2.12	.55	.17		<b>.62</b>	.33	.17
<b>F4 Beobachtungsaufträge</b> ( $\alpha = .57$ , N = 80)	80	3.59	1.52						
29. Meine Praxislehrerin vereinbarte mit mir in den Nachbesprechungen, was sie in meinem kommenden Unterricht beobachten würde.	80	2.84	1.57	.77		.29		<b>.81</b>	.14
4. Meine Praxislehrerin fragte mich vor dem Unterricht, ob sie etwas Bestimmtes beobachten sollte.	80	4.34	2.04	.60	.21	-.12	.23	<b>.70</b>	
<b>F5 Schriftliche Reflexionen</b> ( $\alpha = .52$ , N = 80)	80	2.51	1.52						
31. Meine Praxislehrerin las meine schriftlichen Reflexionen.	80	2.26	1.97	.82	.20	-.15			<b>.87</b>

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4	F5
30. Meine Praxislehrerin forderte mich auf, meine Reflexionen zum Unterricht schriftlich festzuhalten.	80	2.76	1.71	.65	-.29		.28	.16	.68

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 71\%$ .

Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.

Anh. Tab. 42: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexives Praktikum», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4	F5
<b>F1 Demonstrationen</b> ( $\alpha = .91$ , N = 48)	50	3.75	1.58						
43. Ich besprach mit meiner Praktikantin die Beobachtungen, die sie während meines Unterrichts gemacht hatte.	51	4.61	2.18	.83	.86		.13	.25	
40. Wenn ich selber unterrichtete, gab ich meiner Praktikantin Erklärungen zu meinem Unterricht (z. B. Begründungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen, Ziele des Unterrichts, ...).	50	4.12	1.92	.82	.85			.21	.21
37. Ich wollte von meiner Praktikantin wissen, was ihr während meines Unterrichts aufgefallen ist.	51	4.14	1.96	.69	.80		.15	.11	.11
39. Ich unterrichtete während des Praktikums selber, um meiner Praktikantin etwas Bestimmtes zu zeigen (z. B. mögliche Impulse im Lehrgespräch, meine Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, ...).	50	3.32	1.81	.72	.76			.36	
41. Wenn ich selber unterrichtete, sagte ich meiner Praktikantin, worauf sie in meinem Unterricht besonders achten sollte.	50	3.40	1.81	.84	.72	.39	.38	-.16	
42. Ich forderte meine Praktikantin auf, bestimmte Geschehnisse während meines Unterrichts möglichst genau aufzuschreiben (z. B. was ich genau sage, wie die einzelnen SchülerInnen reagieren, ...).	51	2.96	1.70	.78	.64	.48	.33	-.13	.12
<b>F2 Handlungsalternativen</b> ( $\alpha = .83$ , N = 52)	52	4.46	.90						
22. Ich forderte meine Praktikantin auf, nicht nur nach einem Weg sondern nach verschiedenen Wegen zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in ihrem Unterricht zu suchen.	52	4.29	1.26	.87	.10	.90		.11	.19
23. Ich forderte meine Praktikantin auf, über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation nachzudenken.	52	4.17	1.28	.83		.81	.26	.22	.22
26. Ich sprach mit meiner Praktikantin über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation.	52	4.42	1.02	.75	.23	.66	.44	.23	.12

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4	F5
10. Ich stellte meiner Praktikantin zu ihrem Unterricht Fragen, die sie zum Nachdenken anregten.	52	4.94	.85	.69	-.16	.33	.11	.58	.44
<b>F3 Beobachtungsaufträge</b> ( $\alpha = .70$ , N = 52)	52	4.38	1.15						
4. Ich fragte meine Praktikantin vor dem Unterricht, ob ich etwas Bestimmtes beobachten sollte.	52	4.23	1.35	.73	.12	.26	<b>.80</b>		
29. Ich vereinbarte mit meiner Praktikantin in den Nachbesprechungen, was ich in ihrem kommenden Unterricht beobachten würde.	52	4.52	1.28	.67		.13	<b>.75</b>		.28
<b>F4 Beobachtungen</b> ( $\alpha = .71$ , N = 50)	52	4.67	.97						
8. Ich schilderte meiner Praktikantin einzelne Beobachtungen möglichst detailgetreu (z. B. was sie genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	51	5.02	1.03	.76	.27		.13	<b>.80</b>	-.14
3. Ich schrieb Geschehnisse, die ich während des Unterrichts meiner Praktikantin beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was die Praktikantin genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	52	4.71	1.00	.74	.39	.13		<b>.75</b>	
9. Ich legte meiner Praktikantin zu Ausschnitten ihres Unterrichts meine notierten Beobachtungen vor, damit sie nachvollziehen konnte, wie der Unterricht im Detail verlaufen war (z. B. was sie genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	51	4.29	1.51	.68	.26	.16	.65	<b>.41</b>	
<b>F5 Schriftliche Reflexionen</b> ( $\alpha = .74$ , N = 52)	52	3.33	1.60						
30. Ich forderte meine Praktikantin auf, ihre Reflexionen zum Unterricht schriftlich festzuhalten.	52	3.60	1.71	.82	.17	.40			<b>.79</b>
31. Ich las die schriftlichen Reflexionen meiner Praktikantin.	52	3.06	1.88	.71	.18		.28		<b>.77</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 76\%$ .

Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.

Anh. Tab. 43: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexives Praktikum», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4/5
<b>F1 Demonstrationen</b> ( $\alpha = .91$ , N = 54)	56	3.93	1.51					
37. Ich wollte von meiner Praktikantin wissen, was ihr während meines Unterrichts aufgefallen ist.	56	4.16	1.80	.81	<b>.89</b>	.11		

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4/5
43. Ich besprach mit meiner Praktikantin die Beobachtungen, die sie während meines Unterrichts gemacht hatte.	56	4.70	2.13	.77	<b>.87</b>			
41. Wenn ich selber unterrichtete, sagte ich meiner Praktikantin, worauf sie in meinem Unterricht besonders achten sollte.	56	3.70	1.78	.76	<b>.84</b>	.18		.13
39. Ich unterrichtete während des Praktikums selber, um meiner Praktikantin etwas Bestimmtes zu zeigen (z. B. mögliche Impulse im Lehrgespräch, meine Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, ...).	56	3.66	1.60	.66	<b>.81</b>			
40. Wenn ich selber unterrichtete, gab ich meiner Praktikantin Erklärungen zu meinem Unterricht (z. B. Begründungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen, Ziele des Unterrichts, ...).	56	4.25	1.76	.62	<b>.76</b>		.16	-.16
42. Ich forderte meine Praktikantin auf, bestimmte Geschehnisse während meines Unterrichts möglichst genau aufzuschreiben (z. B. was ich genau sage, wie die einzelnen SchülerInnen reagieren, ...).	55	3.15	1.96	.66	<b>.73</b>			.35
<b>F2 Handlungsalternativen</b> ( $\alpha = .80$ , N = 56)	56	4.44	.86					
23. Ich forderte meine Praktikantin auf, über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation nachzudenken.	56	4.18	1.16	.89		<b>.94</b>		
22. Ich forderte meine Praktikantin auf, nicht nur nach einem Weg sondern nach verschiedenen Wegen zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in ihrem Unterricht zu suchen.	57	4.21	1.21	.81		<b>.88</b>	.11	-.16
26. Ich sprach mit meiner Praktikantin über die Vor- und Nachteile verschiedener Wege zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation.	56	4.16	1.09	.68		<b>.78</b>		.26
10. Ich stellte meiner Praktikantin zu ihrem Unterricht Fragen, die sie zum Nachdenken anregten.	57	5.19	.83	.53	-.14	<b>.49</b>	.49	-.17
<b>F3 Beobachtungen</b> ( $\alpha = .62$ , N = 56)	57	4.91	1.07					
8. Ich schilderte meiner Praktikantin einzelne Beobachtungen möglichst detailgetreu (z. B. was sie genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	57	5.07	1.13	.64			<b>.79</b>	
3. Ich schrieb Geschehnisse, die ich während des Unterrichts meiner Praktikantin beobachtete, möglichst genau auf (z. B. was die Praktikantin genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	57	4.95	1.17	.66	.29		<b>.75</b>	
9. Ich legte meiner Praktikantin zu Ausschnitten ihres Unterrichts meine notierten Beobachtungen vor, damit sie nachvollziehen konnte, wie der Unterricht im Detail verlaufen war (z. B. was sie genau gesagt hatte, welche SchülerInnen sich wie oft geäußert hatten, ...).	56	4.68	1.84	.55	.51		<b>.53</b>	

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4/5
<b>F4 Schriftliche Reflexionen</b> ( $\alpha = .53$ , N = 55)	55	3.00	1.67					
30. Ich forderte meine Praktikantin auf, ihre Reflexionen zum Unterricht schriftlich festzuhalten.	56	3.20	1.80	.85			.10	<b>.91</b>
31. Ich las die schriftlichen Reflexionen meiner Praktikantin.	55	2.84	2.22	.57	.13	-.24	-.43	<b>.56</b>
<b>F5 Beobachtungsaufträge</b> ( $\alpha = .62$ , N = 56)	56	4.54	1.20					
29. Ich vereinbarte mit meiner Praktikantin in den Nachbesprechungen, was ich in ihrem kommenden Unterricht beobachten würde.	56	4.09	1.27	.64	.18	.20	.49	<b>.57</b>
4. Ich fragte meine Praktikantin vor dem Unterricht, ob ich etwas Bestimmtes beobachten sollte.	57	4.96	1.52	.57	.60	-.11	.32	<b>.32</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 69\%$ .

Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.

Anh. Tab. 44: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Herkömmliches Praktikum», erweiterte Studierendens Stichprobe Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Fremdbeurteilung</b> ( $\alpha = .73$ , N = 142)	144	5.44	1.17				
7. Meine Praxislehrerin erklärte mir, was sie über meinen Unterricht denkt.	143	5.88	1.33	.79	<b>.87</b>	.15	.13
13. Meine Praxislehrerin wies mich auf die Stärken meines Unterrichts hin.	144	5.48	1.40	.71	<b>.84</b>		
14. Meine Praxislehrerin wies mich auf die Schwächen meines Unterrichts hin.	143	5.00	1.56	.57	<b>.62</b>	.41	
<b>F2 Persönliche Präferenzen</b> ( $\alpha = .78$ , N = 143)	143	3.84	1.40				
20. Meine Praxislehrerin erklärte mir, wie sie eine bestimmte Lektion gestaltet hätte.	144	3.41	1.57	.83	.11	<b>.90</b>	
12. Meine Praxislehrerin erklärte mir, wie sie an meiner Stelle gehandelt oder reagiert hätte.	144	4.25	1.53	.79	.23	<b>.82</b>	.25
<b>F3 Verbesserungsvorschläge</b> ( $\alpha = .69$ , N = 144)	144	3.87	1.50				
27. Meine Praxislehrerin erklärte mir, worauf ich mich in den kommenden Lektionen konzentrieren sollte, um meinen Unterricht zu verbessern.	145	3.86	1.87	.83	.21		<b>.89</b>
24. Meine Praxislehrerin erklärte mir einen Weg zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht.	144	3.86	1.58	.78		.32	<b>.82</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 76\%$ .

Ausgeschlossene Items: 15, 16, 25, 33, 34 (vgl. Anh. Tab. 3, p. 168).

Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Anmerkung zu den Skalenwerten: Da sich die Fragen zur Gestaltung der Zusammenarbeit für die Experimental- und Kontrollgruppe der Institution 2 (Studierende, t 1) auf ein vorausgegangenes Praktikum von lediglich 5 Halbtagen bezog, enthielt ihr Fragebogen eine absolute Skala (-mal, 5-mal, 4-mal, 3-mal, 2-mal, 1-mal, nie). Zudem mussten diese Studierenden auch angeben, wie viele Lektionen sie selber unterrichteten und wie oft sie Lektionen der Praxislehrperson beobachten konnten. Dadurch konnte die relative Häufigkeit für die Items berechnet werden. Diese Werte wurden schliesslich in die oben genannte Skala übergeführt.



Anh. Tab. 45: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Herkömmliches Praktikum», Studierende Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Fremdbeurteilung</b> ( $\alpha = .78$ , N = 76)	76	5.62	1.27				
13. Meine Praxislehrerin wies mich auf die Stärken meines Unterrichts hin.	76	5.54	1.43	.76	<b>.87</b>		
7. Meine Praxislehrerin erklärte mir, was sie über meinen Unterricht denkt.	76	5.97	1.44	.81	<b>.86</b>	.24	.13
14. Meine Praxislehrerin wies mich auf die Schwächen meines Unterrichts hin.	76	5.34	1.69	.58	<b>.68</b>	.33	.12
<b>F2 Persönliche Präferenzen</b> ( $\alpha = .84$ , N = 76)	76	3.76	1.67				
20. Meine Praxislehrerin erklärte mir, wie sie eine bestimmte Lektion gestaltet hätte.	77	3.40	1.87	.89	.16	<b>.93</b>	
12. Meine Praxislehrerin erklärte mir, wie sie an meiner Stelle gehandelt oder reagiert hätte.	76	4.09	1.73	.83	.34	<b>.83</b>	.18
<b>F3 Verbesserungsvorschläge</b> ( $\alpha = .70$ , N = 76)	76	3.39	1.68				
27. Meine Praxislehrerin erklärte mir, worauf ich mich in den kommenden Lektionen konzentrieren sollte, um meinen Unterricht zu verbessern.	77	3.29	2.02	.86	.19		<b>.90</b>
24. Meine Praxislehrerin erklärte mir einen Weg zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht.	76	3.46	1.81	.80		.34	<b>.83</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 79\%$ .

Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.

Anh. Tab. 46: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Herkömmliches Praktikum», Studierende Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1/2/3
<b>F1 Persönliche Präferenzen</b> ( $\alpha = .81$ , N = 79)	79	3.94	1.34		
12. Meine Praxislehrerin erklärte mir, wie sie an meiner Stelle gehandelt oder reagiert hätte.	80	4.29	1.39	.65	<b>.80</b>
20. Meine Praxislehrerin erklärte mir, wie sie eine bestimmte Lektion gestaltet hätte.	79	3.62	1.54	.63	<b>.79</b>
<b>F2 Fremdbeurteilung</b> ( $\alpha = .58$ , N = 79)	80	5.02	1.09		
14. Meine Praxislehrerin wies mich auf die Schwächen meines Unterrichts hin.	79	4.62	1.56	.64	<b>.80</b>
7. Meine Praxislehrerin erklärte mir, was sie über meinen Unterricht denkt.	80	5.26	1.46	.59	<b>.77</b>
13. Meine Praxislehrerin wies mich auf die Stärken meines Unterrichts hin.	80	5.18	1.42	.07	<b>.26</b>
<b>F3 Verbesserungsvorschläge</b> ( $\alpha = .62$ , N = 80)	80	4.15	1.13		
24. Meine Praxislehrerin erklärte mir einen Weg zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in meinem Unterricht.	80	4.16	1.32	.55	<b>.74</b>
27. Meine Praxislehrerin erklärte mir, worauf ich mich in den kommenden Lektionen konzentrieren sollte, um meinen Unterricht zu verbessern.	80	4.14	1.33	.51	<b>.72</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 77\%$ .

Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.

Anh. Tab. 47: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Herkömmliches Praktikum», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1/2	F3
<b>F1 Verbesserungsvorschläge</b> ( $\alpha = .64$ , N = 52)	52	4.75	.95			
24. Ich erklärte meiner Praktikantin einen Weg zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in ihrem Unterricht.	52	4.38	1.17		<b>.84</b>	
27. Ich erklärte meiner Praktikantin, worauf sie sich in den kommenden Lektionen konzentrieren sollte, um ihren Unterricht zu verbessern.	52	5.12	1.04		<b>.50</b>	.41
<b>F2 Persönliche Präferenzen</b> ( $\alpha = .69$ , N = 52)	52	4.18	.86			
20. Ich erklärte meiner Praktikantin, wie ich eine bestimmte Lektion gestaltet hätte.	52	3.96	1.05		<b>.81</b>	.20
12. Ich erklärte meiner Praktikantin, wie ich an ihrer Stelle gehandelt oder reagiert hätte.	52	4.40	.91		<b>.75</b>	.22
<b>F3 Fremdbeurteilung</b> ( $\alpha = .55$ , N = 48)	52	5.49	.72			
13. Ich wies meine Praktikantin auf die Stärken ihres Unterrichts hin.	52	5.62	.75			<b>.88</b>
14. Ich wies meine Praktikantin auf die Schwächen ihres Unterrichts hin.	48	4.75	.96		.31	<b>.75</b>
7. Ich erklärte meiner Praktikantin, was ich über ihren Unterricht denke.	52	6.00	1.15		.60	<b>.23</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 61\%$ .

Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.

Anh. Tab. 48: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Herkömmliches Praktikum», Praxislehrpersonen Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1/2/3
<b>F1 Persönliche Präferenzen</b> ( $\alpha = .81$ , N = 57)	57	3.60	.98		
12. Ich erklärte meiner Praktikantin, wie ich an ihrer Stelle gehandelt oder reagiert hätte.	57	3.86	1.13	.79	<b>.89</b>
20. Ich erklärte meiner Praktikantin, wie ich eine bestimmte Lektion gestaltet hätte.	57	3.33	1.02	.56	<b>.75</b>
<b>F2 Fremdbeurteilung</b> ( $\alpha = .71$ , N = 57)	57	4.86	.94		
14. Ich wies meine Praktikantin auf die Schwächen ihres Unterrichts hin.	57	4.19	1.16	.70	<b>.84</b>
7. Ich erklärte meiner Praktikantin, was ich über ihren Unterricht denke.	57	5.11	1.50	.58	<b>.76</b>
13. Ich wies meine Praktikantin auf die Stärken ihres Unterrichts hin.	57	5.28	.80	.23	<b>.48</b>
<b>F3 Verbesserungsvorschläge</b> ( $\alpha = .70$ , N = 55)	55	4.12	.94		
27. Ich erklärte meiner Praktikantin, worauf sie sich in den kommenden Lektionen konzentrieren sollte, um ihren Unterricht zu verbessern.	56	4.29	1.26	.65	<b>.80</b>
24. Ich erklärte meiner Praktikantin einen Weg zur Verbesserung einer unbefriedigenden Situation in ihrem Unterricht.	55	3.93	.84	.56	<b>.75</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 58\%$ .

Skalenwerte: 7: immer, 6: sehr oft, 5: oft, 4: manchmal, 3: selten, 2: sehr selten, 1: nie.

Anh. Tab. 49: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexion und Entwicklung des Handelns», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Erproben neuer Handlungsweisen</b> ( $\alpha = .75$ , N = 143)	147	2.75	.51				
46. Manchmal experimentierte ich mit verschiedenen Unterrichtsmethoden, bis ich die richtige fand.	147	2.54	.80	.62	<b>.78</b>		
30. Um mit den Schülern und Schülerinnen ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen, probierte ich verschiedene Methoden aus.	146	2.97	.66	.47	<b>.68</b>		.12
12. Um meinen Unterricht zu verbessern, probierte ich immer wieder neue Vorgehensweisen aus.	147	2.90	.66	.48	<b>.64</b>	.22	.15
59. Im Praktikum probierte ich Neues aus, bei dem ich nicht sicher war, ob es gelingen würde.	147	3.05	.73	.45	<b>.63</b>	.18	.13
42. Ich veränderte mein Vorgehen über mehrere Tage gezielt, bis ich mit meinem Unterricht zufrieden war.	145	2.52	.85	.37	<b>.58</b>	.14	-.15
52. Um schwierigen Situationen im Unterricht zu begegnen, suchte ich nach geeigneten Massnahmen und probierte diese aus.	145	2.53	.86	.32	<b>.52</b>		.22
<b>F2 Reflexion des Handelns</b> ( $\alpha = .71$ , N = 143)	147	2.95	.42				
8. Ich dachte oft darüber nach, ob ich mich den Schülern und Schülerinnen gegenüber richtig verhalten hatte.	146	2.52	.82	.50		<b>.68</b>	.15
20. Nach dem Unterricht stellte ich mir jeweils Situationen daraus noch einmal vor, um zu überlegen, wie ich als Lehrperson besser hätte handeln können.	147	2.99	.73	.47	.26	<b>.61</b>	.17
4. War der Unterricht unbefriedigend verlaufen, überlegte ich mir genau, ob es an meinem methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hatte.	146	3.25	.86	.36		<b>.58</b>	.15
10. Ich nahm mir während des Praktikums immer wieder Zeit, um über mein Verhalten als Lehrperson nachzudenken.	147	2.77	.84	.44	.30	<b>.57</b>	-.15
1. Wenn Schüler oder Schülerinnen den Unterricht störten, überlegte ich mir gut, ob es an meinem Verhalten als Lehrperson liegen könnte.	145	2.81	.82	.33		<b>.54</b>	.20
18. Ich machte mir regelmässig Gedanken darüber, welches die Stärken und Schwächen meines Unterrichts sind.	147	3.03	.72	.40	.43	<b>.45</b>	-.11
14. Ich überlegte mir gut, warum ich manche Schüler oder Schülerinnen als schwierig empfand.	147	2.97	.77	.22	.14	<b>.44</b>	
54. Nach dem Unterricht fragte ich mich jeweils, wie die Schüler und Schülerinnen die einzelnen Lektionen erlebt hatten.	147	2.82	.69	.22	.21	<b>.41</b>	
36. Dachte ich über meinem Unterricht nach, erkannte ich, was gut war und was verbessert werden musste.	147	3.37	.60	.29	.35	<b>.37</b>	.17
<b>F3 Handeln in der Situation</b> ( $\alpha = .54$ , N = 143)	147	2.58	.45				
2. Es kam immer wieder vor, dass ich mein Programm während des Unterrichts spontan veränderte, weil die Klasse anders reagierte, als ich es erwartet hatte.	147	2.78	.77	.62			<b>.78</b>

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
29. Oft spürte ich mitten in einer Lektion, dass sich mein methodisch-didaktisches Vorgehen nicht bewährte und schlug spontan einen anderen Weg ein.	144	2.54	.76	.52		.20	<b>.69</b>
37. Meistens führte ich meinen Unterricht genau so durch, wie ich ihn vorbereitet hatte. (-)	147	2.20	.58	.33	.18	-.11	<b>.53</b>
11. Die Reaktionen meiner Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts waren jeweils ausschlaggebend für den weiteren Verlauf der Lektion.	146	2.82	.67	.24	.21	.17	<b>.40</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 40\%$ .

Ausgeschlossene Items: 3, 21, 22, 24, 28, 41, 45, 47, 51, 58, 61, 62 (vgl. Anh. Tab. 4, p. 168).

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 50: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Studierende Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Erproben neuer Handlungsweisen</b> ( $\alpha = .81$ , N = 78)	79	2.64	.58				
46. Manchmal experimentierte ich mit verschiedenen Unterrichtsmethoden, bis ich die richtige fand.	79	2.41	.86	.70	<b>.73</b>		.40
42. Ich veränderte mein Vorgehen über mehrere Tage gezielt, bis ich mit meinem Unterricht zufrieden war.	79	2.41	.84	.54	<b>.73</b>		
12. Um meinen Unterricht zu verbessern, probierte ich immer wieder neue Vorgehensweisen aus.	79	2.81	.75	.57	<b>.63</b>		.40
59. Im Praktikum probierte ich Neues aus, bei dem ich nicht sicher war, ob es gelingen würde.	79	2.99	.82	.51	<b>.59</b>	.14	.38
30. Um mit den Schülern und Schülerinnen ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen, probierte ich verschiedene Methoden aus.	78	2.94	.73	.44	<b>.52</b>	.12	.40
52. Um schwierigen Situationen im Unterricht zu begegnen, suchte ich nach geeigneten Massnahmen und probierte diese aus.	79	2.32	.90	.54	<b>.29</b>		.67
<b>F2 Reflexion des Handelns</b> ( $\alpha = .74$ , N = 76)	79	2.92	.48				
4. War der Unterricht unbefriedigend verlaufen, überlegte ich mir genau, ob es an meinem methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hatte.	78	3.19	.97	.54	.21	<b>.71</b>	
8. Ich dachte oft darüber nach, ob ich mich den Schülern und Schülerinnen gegenüber richtig verhalten hatte.	78	2.56	.86	.55	.28	<b>.68</b>	-.12
1. Wenn Schüler oder Schülerinnen den Unterricht störten, überlegte ich mir gut, ob es an meinem Verhalten als Lehrperson liegen könnte.	78	2.71	.93	.39	.18	<b>.59</b>	
20. Nach dem Unterricht stellte ich mir jeweils Situationen daraus noch einmal vor, um zu überlegen, wie ich als Lehrperson besser hätte handeln können.				.55	.44	<b>.42</b>	.42
14. Ich überlegte mir gut, warum ich manche Schüler oder Schülerinnen als schwierig empfand.	79	2.90	.84	.14		<b>.25</b>	.26
36. Dachte ich über meinem Unterricht nach, erkannte ich, was gut war und was verbessert werden musste.	79	3.33	.63	.46	.22	<b>.23</b>	.59
10. Ich nahm mir während des Praktikums immer wieder Zeit, um über mein Verhalten als Lehrperson nachzudenken.	79	2.70	.95	.54	.68	<b>.23</b>	-.13

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
18. Ich machte mir regelmässig Gedanken darüber, welches die Stärken und Schwächen meines Unterrichts sind.	79	3.00	.85	.45	.63	.19	.14
54. Nach dem Unterricht fragte ich mich jeweils, wie die Schüler und Schülerinnen die einzelnen Lektionen erlebt hatten.				.21	.39	.18	.18
<b>F3 Handeln in der Situation</b> ( $\alpha = .50, N = 75$ )	79	2.58	.45				
37. Meistens führte ich meinen Unterricht genau so durch, wie ich ihn vorbereitet hatte. (-)	79	2.19	.60	.34			.58
2. Es kam immer wieder vor, dass ich mein Programm während des Unterrichts spontan veränderte, weil die Klasse anders reagierte, als ich es erwartet hatte.	79	2.81	.77	.53	-.15	.51	.50
11. Die Reaktionen meiner Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts waren jeweils ausschlaggebend für den weiteren Verlauf der Lektion.	78	2.85	.67	.25	.28	.29	.30
29. Oft spürte ich mitten in einer Lektion, dass sich mein methodisch-didaktisches Vorgehen nicht bewährte und schlug spontan einen anderen Weg ein.	76	2.50	.82	.60	-.12	.71	.27

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 46\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 51: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Studierende Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Erproben neuer Handlungsweisen</b> ( $\alpha = .73, N = 77$ )	79	2.85	.44				
30. Um mit den Schülern und Schülerinnen ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen, probierte ich verschiedene Methoden aus.	79	3.04	.67	.57	.75		
46. Manchmal experimentierte ich mit verschiedenen Unterrichtsmethoden, bis ich die richtige fand.	79	2.62	.72	.56	.74		
12. Um meinen Unterricht zu verbessern, probierte ich immer wieder neue Vorgehensweisen aus.	79	2.92	.57	.52	.70		.17
59. Im Praktikum probierte ich Neues aus, bei dem ich nicht sicher war, ob es gelingen würde.	79	3.09	.64	.46	.59	.29	.14
42. Ich veränderte mein Vorgehen über mehrere Tage gezielt, bis ich mit meinem Unterricht zufrieden war.	79	2.67	.73	.36	.55	.14	-.21
52. Um schwierigen Situationen im Unterricht zu begegnen, suchte ich nach geeigneten Massnahmen und probierte diese aus.	77	2.77	.72	.26	.48	.14	
<b>F2 Reflexion des Handelns</b> ( $\alpha = .73, N = 77$ )	79	3.11	.36				
54. Nach dem Unterricht fragte ich mich jeweils, wie die Schüler und Schülerinnen die einzelnen Lektionen erlebt hatten.	79	2.94	.63	.49		.69	
18. Ich machte mir regelmässig Gedanken darüber, welches die Stärken und Schwächen meines Unterrichts sind.	79	3.22	.65	.43		.65	
10. Ich nahm mir während des Praktikums immer wieder Zeit, um über mein Verhalten als Lehrperson nachzudenken.	79	2.97	.60	.48	.25	.64	
1. Wenn Schüler oder Schülerinnen den Unterricht störten, überlegte ich mir gut, ob es an meinem Verhalten als Lehrperson liegen könnte.	79	2.99	.74	.42	-.18	.62	

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
8. Ich dachte oft darüber nach, ob ich mich den Schülern und Schülerinnen gegenüber richtig verhalten hatte.	79	2.95	.71	.52	-.21	<b>.55</b>	.41
20. Nach dem Unterricht stellte ich mir jeweils Situationen daraus noch einmal vor, um zu überlegen, wie ich als Lehrperson besser hätte handeln können.	78	3.13	.61	.42	.33	<b>.54</b>	.14
4. War der Unterricht unbefriedigend verlaufen, überlegte ich mir genau, ob es an meinem methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hatte.	79	3.35	.58	.35	.11	<b>.45</b>	.37
14. Ich überlegte mir gut, warum ich manche Schüler oder Schülerinnen als schwierig empfand.	78	3.12	.76	.17	.16	<b>.35</b>	.13
36. Dachte ich über meinem Unterricht nach, erkannte ich, was gut war und was verbessert werden musste.	79	3.29	.53	.28	.49	<b>.22</b>	
<b>F3 Handeln in der Situation</b> ( $\alpha = .71$ , N = 78)	79	2.66	.51				
37. Meistens führte ich meinen Unterricht genau so durch, wie ich ihn vorbereitet hatte. (-)	78	2.24	.63	.56			<b>.74</b>
11. Die Reaktionen meiner Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts waren jeweils ausschlaggebend für den weiteren Verlauf der Lektion.	79	2.85	.74	.50			<b>.70</b>
2. Es kam immer wieder vor, dass ich mein Programm während des Unterrichts spontan veränderte, weil die Klasse anders reagierte, als ich es erwartet hatte.	79	2.92	.80	.50		.14	<b>.70</b>
29. Oft spürte ich mitten in einer Lektion, dass sich mein methodisch-didaktisches Vorgehen nicht bewährte und schlug spontan einen anderen Weg ein.	79	2.63	.62	.52	.19	.15	<b>.68</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 44\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 52: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Reflexion und Entwicklung des Handelns», Praxislehrpersonen<sup>1</sup> Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Reflexion des Handelns</b> ( $\alpha = .82$ , N = 79)	80	3.02	.39				
1. Wenn Schüler oder Schülerinnen den Unterricht störten, überlegte sich meine Praktikantin gut, ob es an ihrem Verhalten als Lehrperson gelegen hatte.	79	2.96	.60	.57	<b>.75</b>		.12
20. Nach dem Unterricht stellte meine Praktikantin sich jeweils Situationen daraus noch einmal vor, um zu überlegen, wie sie als Lehrperson besser hätte handeln können.	80	3.01	.56	.49	<b>.70</b>		
10. Meine Praktikantin nahm sich während des Praktikums immer wieder Zeit, um über ihr Verhalten als Lehrperson nachzudenken.	80	3.07	.49	.50	<b>.69</b>	.16	
18. Meine Praktikantin machte sich regelmässig Gedanken darüber, welches die Stärken und Schwächen ihres Unterrichts waren.	80	3.08	.62	.56	<b>.67</b>	.32	
4. War der Unterricht unbefriedigend verlaufen, überlegte sich meine Praktikantin genau, ob es an ihrem methodisch-didaktischen Vorgehen gelegen hatte.	79	3.18	.56	.50	<b>.67</b>		.22

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
14. Meine Praktikantin überlegte sich gut, warum sie manche Schüler oder Schülerinnen als schwierig empfand.	80	2.84	.61	.46	<b>.57</b>	.37	
54. Nach dem Unterricht fragte meine Praktikantin sich jeweils, wie die Schüler und Schülerinnen die einzelnen Lektionen erlebt hatten.	80	2.83	.80	.39	<b>.56</b>	.24	-.13
36. Dachte meine Praktikantin über ihren Unterricht nach, erkannte sie, was gut war und was verbessert werden musste.	80	3.31	.61	.36	<b>.52</b>	.24	.17
8. Meine Praktikantin dachte oft darüber nach, ob sie sich den Schülern und Schülerinnen gegenüber richtig verhalten hatte.	80	2.89	.52	.20	<b>.43</b>		.11
<b>F2 Erproben neuer Handlungsweisen</b> ( $\alpha = .82$ , N = 79)	80	2.78	.45				
12. Um ihren Unterricht zu verbessern, probierte meine Praktikantin immer wieder neue Vorgehensweisen aus.	80	2.78	.63	.65	.13	<b>.80</b>	
30. Um mit den Schülern und Schülerinnen ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen, probierte meine Praktikantin verschiedene Methoden aus.	79	2.81	.63	.61		<b>.72</b>	.29
46. Manchmal experimentierte meine Praktikantin mit verschiedenen Unterrichtsmethoden, bis sie die richtige fand.	80	2.39	.67	.55	.14	<b>.71</b>	.19
59. Im Praktikum probierte meine Praktikantin Neues aus, bei dem sie nicht sicher war, ob es gelingen würde.	80	2.98	.60	.52		<b>.69</b>	.16
42. Meine Praktikantin veränderte ihr Vorgehen über mehrere Tage gezielt, bis sie mit ihrem Unterricht zufrieden war.	80	2.77	.57	.46	.22	<b>.64</b>	
52. Um schwierigen Situationen im Unterricht zu begegnen, suchte meine Praktikantin nach geeigneten Massnahmen und probierte diese aus.	80	2.94	.58	.40	.33	<b>.54</b>	
<b>F3 Handeln in der Situation</b> ( $\alpha = .75$ , N = 79)	80	2.42	.53				
37. Meistens führte meine Praktikantin ihren Unterricht genau so durch, wie sie ihn vorbereitet hatte. (-)	80	2.06	.62	.71	-.21		<b>.82</b>
2. Es kam immer wieder vor, dass meine Praktikantin ihr Programm während des Unterrichts spontan veränderte, weil die Klasse anders reagierte, als sie es erwartet hatte.	79	2.54	.80	.73	.31	.31	<b>.73</b>
29. Oft spürte meine Praktikantin mitten in einer Lektion, dass sich ihr methodisch-didaktisches Vorgehen nicht bewährte und schlug spontan einen anderen Weg ein.	80	2.34	.72	.66	.10	.42	<b>.69</b>
11. Die Reaktionen der Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts waren für meine Praktikantin jeweils ausschlaggebend für den weiteren Verlauf ihrer Lektion.	80	2.73	.63	.49	.16	.56	<b>.40</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 52\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

<sup>1</sup> Da 26 der 57 Praxislehrpersonen die Wirkung des Praktikums für 2 Studierende einschätzten und bei den 3 Studierenden, bei denen die Wirkung von zwei Praxislehrpersonen eingeschätzt wurde (Stellenteilungen), mit den Durchschnittswerten gerechnet wurde, ist hier N maximal 80.

Anh. Tab. 53: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Auseinandersetzung mit Vorwissen», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2
<b>F1 Wissen aus eigener Schulzeit</b> ( $\alpha = .71$ , N = 139)	147	1.98	.49			
31. Wusste ich nicht genau, wie ich als Lehrperson reagieren sollte, orientierte ich mich an den Lehrpersonen aus meiner eigenen Schulzeit.	147	1.78	.78	.64	<b>.80</b>	
53. Ich baute in meinem Unterricht ganz bewusst Elemente aus dem Unterricht früherer Lehrpersonen von mir ein.	147	1.81	.84	.54	<b>.73</b>	
19. In manchen Unterrichtssituationen verhielt ich mich genau so, wie meine eigenen Lehrerinnen oder Lehrer sich verhalten hatten.	142	2.11	.78	.43	<b>.63</b>	.17
48. Störten Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, griff ich zu Massnahmen, die ich aus meiner eigenen Schulzeit kenne.	146	2.08	.82	.38	<b>.62</b>	
13. Immer wieder erinnerten mich Unterrichtssituationen im Praktikum an meine eigene Schulzeit.	147	2.44	.94	.38	<b>.55</b>	-.28
23. Erinnerungen an meine Primarschulzeit gaben mir viele Ideen für meinen eigenen Unterricht.	146	2.00	.91	.29	<b>.52</b>	-.14
38. Manchmal erappte ich mich dabei, dass ich meine Schüler und Schülerinnen so behandelte, wie ich von Lehrpersonen selber nicht gerne behandelt worden war.	146	1.63	.66	.12	<b>.33</b>	.13
<b>F2 Neue Sichtweisen von Unterricht</b> ( $\alpha = .74$ , N = 146)	147	2.45	.62			
25. Das Praktikum hat meine Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, kaum verändert. (-)	147	2.42	.96	.78	-.12	<b>.87</b>
5. Durch das Praktikum hat sich meine Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, grundsätzlich verändert.	147	2.14	.94	.68	-.13	<b>.82</b>
32. Immer wieder führten Erlebnisse im Praktikum dazu, dass sich meine persönliche Sicht von Unterricht veränderte.	147	2.29	.82	.65		<b>.81</b>
15. Beobachtete ich den Unterricht meiner Praxislehrerin, so stellte ich fest, dass Schule auch ganz anders sein kann, als ich sie bisher erlebt hatte.	147	2.34	1.00	.39	.15	<b>.60</b>
43. Analyisierte ich meinen Unterricht im Nachhinein, konnte ich bestimmte Situationen plötzlich aus einem neuen Blickwinkel sehen.	146	3.05	.64	.08		<b>.27</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 45\%$ .

Ausgeschlossene Items: 55, 60 (vgl. Anh. Tab. 4, p. 168).

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.



Anh. Tab. 54: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Auseinandersetzung mit Vorwissen», Studierende Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2
<b>F1 Neue Sichtweisen von Unterricht</b> ( $\alpha = .76$ , N = 79)	79	2.36	.67			
25. Das Praktikum hat meine Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, kaum verändert. (-)	79	2.33	1.02	.77	<b>.87</b>	-.12
5. Durch das Praktikum hat sich meine Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, grundsätzlich verändert.	79	1.95	.96	.64	<b>.80</b>	
32. Immer wieder führten Erlebnisse im Praktikum dazu, dass sich meine persönliche Sicht von Unterricht veränderte.	79	2.25	.87	.57	<b>.75</b>	
15. Beobachtete ich den Unterricht meiner Praxislehrerin, so stellte ich fest, dass Schule auch ganz anders sein kann, als ich sie bisher erlebt hatte.	79	2.32	1.12	.48	<b>.66</b>	.19
43. Analyisierte ich meinen Unterricht im Nachhinein, konnte ich bestimmte Situationen plötzlich aus einem neuen Blickwinkel sehen.	79	2.95	.70	.11	<b>.31</b>	.14
<b>F2 Wissen aus eigener Schulzeit</b> ( $\alpha = .70$ , N = 74)	79	2.03	.52			
53. Ich baute in meinem Unterricht ganz bewusst Elemente aus dem Unterricht früherer Lehrpersonen von mir ein.	79	1.89	.91	.62		<b>.79</b>
31. Wusste ich nicht genau, wie ich als Lehrperson reagieren sollte, orientierte ich mich an den Lehrpersonen aus meiner eigenen Schulzeit.	79	1.86	.86	.59		<b>.77</b>
48. Störten Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, griff ich zu Massnahmen, die ich aus meiner eigenen Schulzeit kenne.	79	2.06	.85	.40	.24	<b>.59</b>
23. Erinnerungen an meine Primarschulzeit gaben mir viele Ideen für meinen eigenen Unterricht.	78	2.05	.97	.37	-.26	<b>.55</b>
13. Immer wieder erinnerten mich Unterrichtssituationen im Praktikum an meine eigene Schulzeit.	79	2.62	.99	.43	-.36	<b>.55</b>
19. In manchen Unterrichtssituationen verhielt ich mich genau so, wie meine eigenen Lehrerinnen oder Lehrer sich verhalten hatten.	76	2.14	.81	.36	.26	<b>.54</b>
38. Manchmal ertappte ich mich dabei, dass ich meine Schüler und Schülerinnen so behandelte, wie ich von Lehrpersonen selber nicht gerne behandelt worden war.	78	1.58	.73	.16	.18	<b>.36</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 46\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 55: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Auseinandersetzung mit Vorwissen», Studierende Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2
<b>F1 Wissen aus eigener Schulzeit</b> ( $\alpha = .82$ , N = 78)	79	2.07	.59			
48. Störten Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, griff ich zu Massnahmen, die ich aus meiner eigenen Schulzeit kenne.	79	2.33	.89	.58	.76	
53. Ich baute in meinem Unterricht ganz bewusst Elemente aus dem Unterricht früherer Lehrpersonen von mir ein.	79	1.75	.90	.57	.76	
31. Wusste ich nicht genau, wie ich als Lehrperson reagieren sollte, orientierte ich mich an den Lehrpersonen aus meiner eigenen Schulzeit.	79	1.75	.79	.56	.74	
19. In manchen Unterrichtssituationen verhielt ich mich genau so, wie meine eigenen Lehrerinnen oder Lehrer sich verhalten hatten.	78	2.26	.83	.54	.74	
13. Immer wieder erinnerten mich Unterrichtssituationen im Praktikum an meine eigene Schulzeit.	79	2.68	.93	.46	.64	-.21
23. Erinnerungen an meine Primarschulzeit gaben mir viele Ideen für meinen eigenen Unterricht.	79	1.97	.80	.43	.62	-.21
38. Manchmal erappte ich mich dabei, dass ich meine Schüler und Schülerinnen so behandelte, wie ich von Lehrpersonen selber nicht gerne behandelt worden war.	79	1.75	.72	.40	.62	.14
<b>F2 Neue Sichtweisen von Unterricht</b> ( $\alpha = .79$ , N = 78)	79	2.35	.64			
32. Immer wieder führten Erlebnisse im Praktikum dazu, dass sich meine persönliche Sicht von Unterricht veränderte.	79	2.35	.83	.77		.88
25. Das Praktikum hat meine Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, kaum verändert. (-)	79	2.34	.97	.73		.85
5. Durch das Praktikum hat sich meine Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, grundsätzlich verändert.	79	2.04	.90	.72		.85
15. Beobachtete ich den Unterricht meiner Praxislehrerin, so stellte ich fest, dass Schule auch ganz anders sein kann, als ich sie bisher erlebt hatte.	78	1.94	.94	.31	-.16	.54
43. Analysierte ich meinen Unterricht im Nachhinein, konnte ich bestimmte Situationen plötzlich aus einem neuen Blickwinkel sehen.	79	3.09	.68	.28	.14	.51

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 53\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 56: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Auseinandersetzung mit Vorwissen»,  
Praxislehrpersonen<sup>1</sup> Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2
<b>F1 Wissen aus eigener Schulzeit</b> ( $\alpha = .84$ , N = 71)	76	1.97	.51			
19. In manchen Unterrichtssituationen verhielt sich meine Praktikantin genau so, wie ihre eigenen Lehrerinnen oder Lehrer sich verhalten hatten.	74	1.97	.81	.73	<b>.84</b>	.18
31. Wusste meine Praktikantin nicht genau, wie sie als Lehrperson reagieren sollte, orientierte sie sich an den Lehrpersonen aus ihrer eigenen Schulzeit.	75	2.06	.70	.68	<b>.81</b>	.18
53. Meine Praktikantin baute in ihrem Unterricht ganz bewusst Elemente aus dem Unterricht früherer Lehrpersonen von ihr ein.	74	1.86	.67	.65	<b>.80</b>	
48. Störten Schüler oder Schülerinnen den Unterricht, griff meine Praktikantin zu Massnahmen, die sie aus ihrer eigenen Schulzeit kennt.	75	2.19	.75	.59	<b>.74</b>	.18
23. Erinnerungen an ihre Primarschulzeit gaben meiner Praktikantin viele Ideen für ihren eigenen Unterricht.	75	2.08	.69	.43	<b>.64</b>	.11
38. Manchmal ertappte sich meine Praktikantin dabei, dass sie ihre Schüler und Schülerinnen so behandelte, wie sie von Lehrpersonen selber nicht gerne behandelt worden war.	78	1.48	.61	.36	<b>.59</b>	-.11
13. Immer wieder erinnerten Unterrichtssituationen im Praktikum meine Praktikantin an ihre eigene Schulzeit.	77	2.13	.83	.44	<b>.49</b>	.45
<b>F2 Neue Sichtweisen von Unterricht</b> ( $\alpha = .79$ , N = 78)	80	2.67	.54			
25. Durch das Praktikum hat meine Praktikantin die Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, kaum verändert. (-)	80	2.87	.74	.67		<b>.82</b>
32. Immer wieder führten Erlebnisse im Praktikum dazu, dass meine Praktikantin ihre persönliche Sicht von Unterricht veränderte.	80	2.54	.69	.58	.20	<b>.73</b>
5. Durch das Praktikum hat meine Praktikantin die Vorstellung davon, was Unterrichten bedeutet, grundsätzlich verändert.	78	2.52	.85	.53	.15	<b>.71</b>
43. Analysierte meine Praktikantin ihren Unterricht im Nachhinein, konnte sie bestimmte Situationen plötzlich aus einem neuen Blickwinkel sehen.	80	3.05	.48	.48	-.17	<b>.67</b>
15. Beobachtete meine Praktikantin meinen Unterricht, so stellte sie fest, dass Schule auch ganz anders sein kann, als sie sie bisher erlebt hatte.	80	2.34	.87	.60	.42	<b>.65</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 56\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

<sup>1</sup> Da 26 der 57 Praxislehrpersonen die Wirkung des Praktikums für 2 Studierende einschätzten und bei den 3 Studierenden, bei denen die Wirkung von zwei Praxislehrpersonen eingeschätzt wurde (Stellenteilungen), mit den Durchschnittswerten gerechnet wurde, ist hier N maximal 80.

Anh. Tab. 57: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Selbststeuerung des Lernens», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Belastende Gefühle im Praktikum</b> ( $\alpha = .83$ , N = 140)	147	1.96	.63				
27. Im Praktikum konnte ich mich von manchen negativen Gedanken gar nicht mehr loslösen.	147	1.63	.80	.67	.77	.25	
56. Auch mit Gefühlen, die für mich belastend waren, kam ich während des Praktikums ganz gut zurecht. (-)	146	1.83	.76	.64	.77	.18	-.13
44. Über enttäuschende Momente meines Unterrichts kam ich meist schnell hinweg. (-)	143	2.07	.84	.59	.74	.19	
7. Misserfolge in meinem Unterricht belasteten mich noch lange nachher.	147	2.10	.90	.60	.72	.26	
17. Im Praktikum war ich meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	146	1.75	.89	.42	.64		-.10
34. Ich wollte, ich könnte mit schwierigen Erfahrungen im Unterricht besser umgehen.	145	2.39	.88	.42	.63		
<b>F2 Konformität im Praktikum</b> ( $\alpha = .86$ , N = 145)	147	1.89	.69				
50. Ich handelte oft in dem Gefühl, es meiner Praxislehrerin recht machen zu wollen.	147	1.74	.82	.80	.21	.86	-.15
57. Im Praktikum hatte ich oft das Gefühl, die Erwartungen meiner Praxislehrerin erfüllen zu müssen.	147	1.93	.88	.72	.25	.81	
9. Oft stellte ich mir vor, was wohl meine Praxislehrerin denken würde, wenn ich etwas nicht so machte, wie sie es von mir erwartete.	147	1.95	.93	.57	.19	.73	
40. Ich befürchtete oft, dass ich die Sympathie der Praxislehrerin verliere, wenn ich nicht tue, was sie von mir erwartet.	147	1.48	.77	.63	.33	.72	
35. Ich richtete mich oft danach, was meine Praxislehrerin wollte.	145	2.37	.88	.54		.71	-.17
<b>F3 Konkrete Ziele im Praktikum</b> ( $\alpha = .73$ , N = 145)	147	2.71	.50				
16. Um meinen Unterricht zu verbessern, verfolgte ich im Praktikum meist sehr konkrete Ziele.	147	2.78	.72	.59		-.15	.75
33. Um meine Fähigkeiten als Lehrperson weiterzuentwickeln, setzte ich mir im Praktikum ganz konkrete Ziele.	147	2.61	.84	.54		-.14	.72
49. In welchen Bereichen ich mich im Praktikum persönlich verbessern wollte, war mir eigentlich nicht so genau bewusst. (-)	147	2.70	.87	.50			.70
39. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem hatte, was ich in meinem Unterricht verbessern wollte, setzte ich fest, wann und wo ich loslegen konnte.	145	2.50	.70	.38	-.17		.59
26. Die Ziele, die ich verfolgte, um meinen Unterricht zu verbessern, legte ich meist nicht so genau fest. (-)	147	2.76	.77	.40		-.31	.55
6. Nahm ich mir vor, meinen Unterricht zu verbessern, so wusste ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehmen musste.	147	2.91	.64	.33	-.18		.55

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 55\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 58: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Selbststeuerung des Lernens», Studierende Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Konformität im Praktikum</b> ( $\alpha = .86$ , N = 78)	79	1.91	.73				
50. Ich handelte oft in dem Gefühl, es meiner Praxislehrerin recht machen zu wollen.	79	1.76	.92	.84	<b>.88</b>	.22	-.11
57. Im Praktikum hatte ich oft das Gefühl, die Erwartungen meiner Praxislehrerin erfüllen zu müssen.	79	1.85	.93	.69	<b>.79</b>	.25	
40. Ich befürchtete oft, dass ich die Sympathie der Praxislehrerin verliere, wenn ich nicht tue, was sie von mir erwartet.	79	1.43	.80	.71	<b>.73</b>	.42	
35. Ich richtete mich oft danach, was meine Praxislehrerin wollte.	78	2.55	.86	.53	<b>.71</b>	.14	
9. Oft stellte ich mir vor, was wohl meine Praxislehrerin denken würde, wenn ich etwas nicht so machte, wie sie es von mir erwartete.	79	1.96	1.01	.49	<b>.68</b>	.13	-.13
<b>F2 Belastende Gefühle im Praktikum</b> ( $\alpha = .81$ , N = 72)	79	1.94	.66				
27. Im Praktikum konnte ich mich von manchen negativen Gedanken gar nicht mehr loslösen.	79	1.62	.90	.71	.31	<b>.78</b>	
34. Ich wollte, ich könnte mit schwierigen Erfahrungen im Unterricht besser umgehen.	77	2.35	.87	.54		<b>.72</b>	-.13
56. Auch mit Gefühlen, die für mich belastend waren, kam ich während des Praktikums ganz gut zurecht. (-)	78	1.86	.82	.60	.28	<b>.72</b>	
44. Über enttäuschende Momente meines Unterrichts kam ich meist schnell hinweg. (-)	75	2.07	.95	.50	.16	<b>.67</b>	-.18
7. Misserfolge in meinem Unterricht belasteten mich noch lange nachher.	79	2.03	.97	.51	.29	<b>.65</b>	
17. Im Praktikum war ich meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	78	1.78	.95	.30	.17	<b>.52</b>	
<b>F3 Konkrete Ziele im Praktikum</b> ( $\alpha = .64$ , N = 78)	79	2.49	.46				
16. Um meinen Unterricht zu verbessern, verfolgte ich im Praktikum meist sehr konkrete Ziele.	79	2.57	.73	.54	-.19		<b>.71</b>
33. Um meine Fähigkeiten als Lehrperson weiterzuentwickeln, setzte ich mir im Praktikum ganz konkrete Ziele.	79	2.34	.85	.60	-.31	.22	<b>.67</b>
49. In welchen Bereichen ich mich im Praktikum persönlich verbessern wollte, war mir eigentlich nicht so genau bewusst. (-)	79	2.39	.88	.45			<b>.66</b>
6. Nahm ich mir vor, meinen Unterricht zu verbessern, so wusste ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehmen musste.	79	2.77	.66	.41	.10	-.30	<b>.55</b>
39. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem hatte, was ich in meinem Unterricht verbessern wollte, setzte ich fest, wann und wo ich loslegen konnte.	78	2.28	.68	.23			<b>.47</b>
26. Die Ziele, die ich verfolgte, um meinen Unterricht zu verbessern, legte ich meist nicht so genau fest. (-)	79	2.59	.79	.39	-.30	-.30	<b>.46</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 53\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 59: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Selbststeuerung des Lernens», Studierende Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Konformität im Praktikum</b> ( $\alpha = .88$ , N = 79)	79	1.84	.73				
57. Im Praktikum hatte ich oft das Gefühl, die Erwartungen meiner Praxislehrerin erfüllen zu müssen.	79	1.80	.97	.81	<b>.88</b>		-.15
50. Ich handelte oft in dem Gefühl, es meiner Praxislehrerin recht machen zu wollen.	79	1.66	.81	.75	<b>.87</b>		
40. Ich befürchtete oft, dass ich die Sympathie der Praxislehrerin verliere, wenn ich nicht tue, was sie von mir erwartet.	79	1.57	.75	.68	<b>.82</b>		
35. Ich richtete mich oft danach, was meine Praxislehrerin wollte.	79	2.14	.84	.62	<b>.76</b>	.20	
9. Oft stellte ich mir vor, was wohl meine Praxislehrerin denken würde, wenn ich etwas nicht so machte, wie sie es von mir erwartete.	79	2.01	1.03	.62	<b>.73</b>	.30	
<b>F2 Belastende Gefühle im Praktikum</b> ( $\alpha = .81$ , N = 77)	79	1.98	.57				
27. Im Praktikum konnte ich mich von manchen negativen Gedanken gar nicht mehr loslösen.	79	1.65	.77	.66		<b>.78</b>	-.21
44. Über enttäuschende Momente meines Unterrichts kam ich meist schnell hinweg. (-)	79	2.10	.78	.64	.21	<b>.77</b>	
56. Auch mit Gefühlen, die für mich belastend waren, kam ich während des Praktikums ganz gut zurecht. (-)	78	1.95	.75	.61	.19	<b>.75</b>	
34. Ich wollte, ich könnte mit schwierigen Erfahrungen im Unterricht besser umgehen.	78	2.28	.91	.47	.12	<b>.68</b>	
7. Misserfolge in meinem Unterricht belasteten mich noch lange nachher.	79	2.04	.84	.50	.17	<b>.67</b>	.17
17. Im Praktikum war ich meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	79	1.85	.86	.35		<b>.59</b>	
<b>F3 Konkrete Ziele im Praktikum</b> ( $\alpha = .73$ , N = 79)	79	2.75	.43				
6. Nahm ich mir vor, meinen Unterricht zu verbessern, so wusste ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehmen musste.	79	2.80	.52	.54		-.19	<b>.70</b>
26. Die Ziele, die ich verfolgte, um meinen Unterricht zu verbessern, legte ich meist nicht so genau fest. (-)	79	2.80	.67	.44	-.15		<b>.64</b>
39. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem hatte, was ich in meinem Unterricht verbessern wollte, setzte ich fest, wann und wo ich loslegen konnte.	79	2.70	.70	.41			<b>.64</b>
33. Um meine Fähigkeiten als Lehrperson weiterzuentwickeln, setzte ich mir im Praktikum ganz konkrete Ziele.	79	2.82	.67	.41			<b>.63</b>
49. In welchen Bereichen ich mich im Praktikum persönlich verbessern wollte, war mir eigentlich nicht so genau bewusst. (-)	79	2.62	.79	.36		.12	<b>.59</b>
16. Um meinen Unterricht zu verbessern, verfolgte ich im Praktikum meist sehr konkrete Ziele.	79	2.77	.55	.45	-.33		<b>.58</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 55\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 60: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Selbststeuerung des Lernens», Praxislehrpersonen<sup>1</sup> Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Konformität im Praktikum</b> ( $\alpha = .86$ , N = 79)	80	2.10	.55				
35. Meine Praktikantin richtete sich oft nach meinen Vorstellungen von gutem Unterricht.	80	2.18	.77	.74	<b>.85</b>		
50. Meine Praktikantin passte ihre Handlungen oft meinen Erwartungen an.	80	2.18	.67	.74	<b>.85</b>	-.12	
40. Meine Praktikantin bemühte sich sehr, meine Erwartungen an sie zu erfüllen.	80	2.48	.73	.65	<b>.80</b>		
57. Meine Praktikantin hatte oft das Gefühl, meine Erwartungen erfüllen zu müssen.	79	1.92	.69	.70	<b>.78</b>	-.22	.22
9. Meine Praktikantin versuchte im Unterricht eher meine Erwartungen zu erfüllen, als ihre Vorstellungen zu verwirklichen.	80	1.74	.58	.46	<b>.64</b>	-.23	
<b>F2 Konkrete Ziele im Praktikum</b> ( $\alpha = .82$ , N = 76)	80	2.99	.48				
16. Um ihren Unterricht zu verbessern, verfolgte meine Praktikantin im Praktikum meist sehr konkrete Ziele.	80	3.01	.60	.76	-.11	<b>.85</b>	-.14
33. Um ihre Fähigkeiten als Lehrperson weiterzuentwickeln, setzte sich meine Praktikantin im Praktikum ganz konkrete Ziele.	80	3.08	.55	.60		<b>.76</b>	-.11
39. Sobald meine Praktikantin eine ungefähre Vorstellung von dem hatte, was sie in ihrem Unterricht verbessern wollte, setzte sie fest, wann und wo sie loslegen konnte.	80	2.99	.57	.55	.21	<b>.70</b>	-.13
26. Die Ziele, die meine Praktikantin verfolgte, um ihren Unterricht zu verbessern, legte sie meist nicht so genau fest. (-)	79	2.91	.77	.56	-.26	<b>.68</b>	-.18
6. Nahm sich meine Praktikantin vor, ihren Unterricht zu verbessern, so wusste sie ganz genau, wann und wo sie die notwendigen Schritte unternehmen musste.	79	3.00	.68	.48	-.24	<b>.60</b>	-.26
49. In welchen Bereichen sie sich im Praktikum persönlich verbessern wollte, war meiner Praktikantin eigentlich nicht so genau bewusst. (-)	78	2.95	.75	.48	-.13	<b>.56</b>	-.39
<b>F3 Belastende Gefühle im Praktikum</b> ( $\alpha = .77$ , N = 79)	80	1.91	.47				
7. Misserfolge in ihrem Unterricht belasteten meine Praktikantin noch lange nachher.	79	2.04	.69	.69	.15		<b>.81</b>
17. Im Praktikum war meine Praktikantin ihren Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	80	1.56	.81	.63	.16	-.26	<b>.74</b>
27. Im Praktikum konnte sich meine Praktikantin von manchen negativen Gedanken gar nicht mehr lösen.	80	1.47	.65	.73	.16	-.44	<b>.72</b>
44. Über enttäuschende Momente ihres Unterrichts kam meine Praktikantin meist schnell hinweg. (-)	80	2.02	.68	.49			<b>.69</b>
56. Auch mit Gefühlen, die für sie belastend waren, kam meine Praktikantin während des Praktikums ganz gut zurecht. (-)	80	1.69	.53	.47		-.39	<b>.56</b>
34. Meine Praktikantin wollte, sie könnte mit schwierigen Erfahrungen im Unterricht besser umgehen.	80	2.66	.74	.23	.42		<b>.24</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 58\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

<sup>1</sup> Da 26 der 57 Praxislehrpersonen die Wirkung des Praktikums für 2 Studierende einschätzten und bei den 3 Studierenden, bei denen die Wirkung von zwei Praxislehrpersonen eingeschätzt wurde (Stellenteilungen), mit den Durchschnittswerten gerechnet wurde, ist hier N maximal 80.

Messinstrumente «Personenfaktoren»

Anh. Tab. 61: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Fünf <grosse> Persönlichkeitsfaktoren», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4	F5
<b>F1 Gewissenhaftigkeit</b> ( $\alpha = .85$ , N = 145)	147	4.29	.94						
12. gründlich – unsorgfältig	147	4.48	1.07	.87	<b>.93</b>				
2. übergenau – ungenau	146	4.04	.99	.74	<b>.85</b>				
17. geordnet – ungeordnet	147	3.99	1.31	.64	<b>.78</b>				.16
5. gewissenhaft – nachlässig	146	4.67	1.08	.60	<b>.76</b>		-.11		
<b>F2 Extraversion</b> ( $\alpha = .82$ , N = 145)	147	4.43	.96						
14. kontaktfreudig – zurückhaltend	147	4.59	1.21	.81		<b>.88</b>	.12	.13	
4. gesellig – zurückgezogen	147	4.71	1.24	.65		<b>.80</b>			
10. anschlussbedürftig – einzelgängerisch	145	4.10	1.19	.66	.14	<b>.79</b>			
1. gesprächig – schweigsam	147	4.35	1.11	.61		<b>.74</b>	.13	.15	-.14
<b>F3 Kultur</b> ( $\alpha = .83$ , N = 147)	147	4.45	.82						
15. kreativ – unkreativ	147	4.59	1.07	.79			<b>.87</b>	.17	
19. phantasievoll – phantasielos	147	4.80	.86	.73		.16	<b>.83</b>		
7. künstlerisch – unkünstlerisch	147	4.05	1.20	.71			<b>.83</b>	-.11	
6. originell – konventionell	147	4.37	.86	.64	-.20	.16	<b>.68</b>	.33	
<b>F4 Emotionale Stabilität</b> ( $\alpha = .80$ , N = 144)	147	4.11	.84						
3. robust – verletzlich	147	3.46	1.29	.69	-.10			<b>.83</b>	
13. gefühlsstabil – labil	146	4.38	1.09	.68	.16			<b>.81</b>	
9. entspannt – überempfindlich	146	4.12	1.02	.67	-.14		.10	<b>.79</b>	.14
18. selbstzufrieden – selbstmitleidig	146	4.51	.82	.55		.22	.29	<b>.63</b>	.15
<b>F5 Verträglichkeit</b> ( $\alpha = .60$ , N = 142)	147	4.50	.65						
8. nachsichtig – barsch	147	4.35	.95	.61	-.12				<b>.76</b>
20. gutmütig – reizbar	145	4.86	.96	.60				.26	<b>.73</b>
11. selbstlos – selbstsüchtig	144	3.92	.87	.55	.10				<b>.73</b>
16. friedfertig – streitsüchtig	147	4.87	1.03	.42	.34	-.29	.10		<b>.47</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 66\%$ .

Gegensatzpaare mit den Skalenwerten: 6: sehr, 5: ziemlich, 4: eher, 3: eher, 2 ziemlich, 1: sehr.



Anh. Tab. 62: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Fünf <grosse> Persönlichkeitsfaktoren», Studierende Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4	F5
<b>F1 Gewissenhaftigkeit</b> ( $\alpha = .85$ , N = 77)	79	4.08	1.02						
12. gründlich – unsorgfältig	79	4.27	1.16	.85	.90			-.19	
2. übergenu – ungenau	78	3.85	1.06	.76	.83	-.12		-.20	-.14
17. geordnet – ungeordnet	79	3.73	1.37	.70	.81	-.15			.13
5. gewissenhaft – nachlässig	78	4.54	1.17	.57	.73	-.12			.12
<b>F2 Kultur</b> ( $\alpha = .85$ , N = 79)	79	4.52	.87						
19. phantasievoll – phantasielos	79	4.78	.94	.81		.89	.13		
15. kreativ – unkreativ	79	4.65	1.13	.80		.85	.16	.20	
7. künstlerisch – unkünstlerisch	79	4.20	1.22	.71	-.15	.80	.14	-.12	-.13
6. originell – konventionell	79	4.43	.84	.63	-.25	.70		.20	.15
<b>F3 Extraversion</b> ( $\alpha = .81$ , N = 79)	79	4.43	.99						
14. kontaktfreudig – zurückhaltend	79	4.61	1.21	.89		.17	.91	.17	
10. anschlussbedürftig – einzelgängerisch	79	4.04	1.32	.70	.18		.80		-.13
4. gesellig – zurückgezogen	79	4.72	1.34	.64			.79		
1. gesprächig – schweigsam	79	4.37	1.09	.52	-.11	.21	.66	-.13	
<b>F4 Emotionale Stabilität</b> ( $\alpha = .81$ , N = 79)	79	4.04	.87						
13. gefühlsstabil – labil	79	4.25	1.15	.68				.80	.19
9. entspannt – überempfindlich	79	4.13	1.02	.68	-.22	.11		.78	
3. robust – verletzlich	79	3.37	1.29	.63	-.20		-.11	.75	
18. selbstzufrieden – selbstmitleidig	79	4.43	.89	.66		.22	.31	.72	
<b>F5 Verträglichkeit</b> ( $\alpha = .56$ , N = 77)	79	4.47	.63						
11. selbstlos – selbstsüchtig	78	3.81	.87	.58			-.11		.75
20. gutmütig – reizbar	78	4.76	1.08	.57			-.12	.36	.65
8. nachsichtig – barsch	79	4.30	.85	.50	-.27			.23	.60
16. friedfertig – streitsüchtig	79	5.00	.93	.39	.23				.57

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 66\%$ .

Gegensatzpaare mit den Skalenwerten: 6: sehr, 5: ziemlich, 4: eher, 3: eher, 2 ziemlich, 1: sehr.

Anh. Tab. 63: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Fünf <grosse> Persönlichkeitsfaktoren», Studierende Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4	F5
<b>F1 Gewissenhaftigkeit</b> ( $\alpha = .83$ , N = 80)	80	4.23	.91						
12. gründlich – unsorgfältig	80	4.40	1.10	.78	<b>.88</b>				
5. gewissenhaft – nachlässig	80	4.65	.99	.73	<b>.83</b>				.17
2. übergenu – ungenau	80	3.89	1.01	.71	<b>.81</b>	-.19			-.14
17. geordnet – ungeordnet	80	3.96	1.34	.62	<b>.75</b>				.20
<b>F2 Kultur</b> ( $\alpha = .83$ , N = 80)	80	4.50	.80						
15. kreativ – unkreativ	80	4.64	1.07	.74		<b>.85</b>		.10	
6. originell – konventionell	80	4.45	.78	.69		<b>.82</b>	.12		
19. phantasievoll – phantasielos	80	4.76	.82	.65		<b>.77</b>	.12	.15	.14
7. künstlerisch – unkünstlerisch	80	4.15	1.19	.59		<b>.73</b>	.18		-.13
<b>F3 Extraversion</b> ( $\alpha = .85$ , N = 79)	80	4.46	1.01						
10. anschlussbedürftig – einzelgängerisch	80	4.05	1.18	.76			<b>.85</b>	-.12	.16
14. kontaktfreudig – zurückhaltend	80	4.72	1.23	.83		.23	<b>.82</b>	.31	
1. gesprächig – schweigsam	79	4.42	1.22	.74		.15	<b>.79</b>		-.30
4. gesellig – zurückgezogen	80	4.65	1.23	.67			<b>.77</b>	.21	.14
<b>F4 Emotionale Stabilität</b> ( $\alpha = .74$ , N = 80)	80	4.22	.79						
3. robust – verletzlich	80	3.79	1.24	.71	-.11			<b>.83</b>	
18. selbstzufrieden – selbstmitleidig	80	4.28	.93	.55			.12	<b>.72</b>	
9. entspannt – überempfindlich	80	4.43	.96	.60		.19		<b>.70</b>	.27
13. gefühlsstabil – labil	80	4.40	1.09	.62	.33	.15	.17	<b>.68</b>	
<b>F5 Verträglichkeit</b> ( $\alpha = .56$ , N = 78)	80	4.55	.61						
16. friedfertig – streitsüchtig	80	5.13	.97	.72	.20				<b>.81</b>
8. nachsichtig – barsch	80	4.30	1.00	.47	-.19	-.24		.22	<b>.58</b>
20. gutmütig – reizbar	80	4.89	.87	.50		.21	.11	.37	<b>.55</b>
11. selbstlos – selbstsüchtig	78	3.87	.89	.48	.37		-.23		<b>.52</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 66\%$ .

Gegensatzpaare mit den Skalenwerten: 6: sehr, 5: ziemlich, 4: eher, 3: eher, 2 ziemlich, 1: sehr.

Anh. Tab. 64: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Komponenten der Selbststeuerung und überfachliche Kompetenzen (ausgewählte Skalen)», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4
<b>F1 Introjektionsneigung/Konformität</b> ( $\alpha = .87$ , N = 146)	147	2.31	.67					
37. Ich handle oft in dem Gefühl, es anderen recht machen zu wollen.	147	2.45	.80	.71	<b>.83</b>	.12		
40. Ich befürchte oft, dass ich die Sympathie anderer verliere, wenn ich nicht tue, was sie von mir verlangen.	147	2.05	.75	.68	<b>.77</b>	.27		
21. Ich habe oft das Gefühl, die Erwartungen anderer erfüllen zu müssen.	147	2.46	.86	.66	<b>.76</b>	.26		
42. Ich richte mich oft danach, was andere von mir wollen.	146	2.06	.81	.64	<b>.76</b>	.12	-.19	
28. Oft stelle ich mir vor, was wohl andere denken, wenn ich etwas nicht machen würde, das von mir erwartet wird.	147	2.50	.86	.68	<b>.75</b>	.28	.12	.17
<b>F2 Umgang mit belastenden Gefühlen</b> ( $\alpha = .85$ , N = 143)	147	2.21	.61					
33. Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.	146	2.22	.87	.70	.26	<b>.79</b>	-.11	
38. Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht. (-)	147	2.19	.68	.60	.13	<b>.76</b>		
25. Misserfolge belasten mich noch lange nachher.	145	2.26	.83	.64	.29	<b>.70</b>		.24
41. Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	146	2.04	.89	.56		<b>.70</b>	-.25	
35. Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg. (-)	147	2.39	.69	.50	.23	<b>.63</b>	-.18	.15
30. Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.	147	2.12	.83	.63	.37	<b>.62</b>	-.24	.23
<b>F3 Konkrete Ziele</b> ( $\alpha = .84$ , N = 144)	147	2.87	.58					
27. Ich verfolge meist sehr konkrete Ziele.	145	2.80	.75	.71		-.11	<b>.83</b>	
39. Ich lege die Ziele, die ich verfolge, meist nicht so genau fest. (-)	147	2.67	.82	.66			<b>.81</b>	
22. Wenn ich etwas erreichen will, setze ich mir ein konkretes Ziel.	147	3.20	.74	.68	-.11	-.22	<b>.78</b>	
31. Wenn ich mir etwas vornehme, weiss ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehme.	146	2.77	.64	.58	-.11	-.14	<b>.74</b>	
24. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem habe, was ich erreichen will, setze ich fest, wann und wo ich loslegen kann.	147	2.92	.74	.51		-.11	<b>.69</b>	-.11
<b>F4 Selbstreflexion</b> ( $\alpha = .75$ , N = 145)	147	2.92	.48					
36. Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	146	3.06	.63	.57			-.27	<b>.70</b>
29. Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	147	3.07	.68	.55	.24	-.12		<b>.69</b>
26. Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	147	2.89	.72	.47				<b>.68</b>
34. Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte.	146	2.92	.69	.56	.32	.14		<b>.66</b>
32. Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	147	2.94	.76	.43	-.12	.11		<b>.63</b>

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4
23. Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	146	2.61	.76	.38	.16	.14		<b>.57</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 59\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 65: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Komponenten der Selbststeuerung und überfachliche Kompetenzen (ausgewählte Skalen)», Studierende Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4
<b>F1 Umgang mit belastenden Gefühlen</b> ( $\alpha = .86$ , N = 78)	79	2.25	.66					
33. Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.	79	2.25	.91	.71	<b>.82</b>	.18		
38. Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht. (-)	79	2.30	.72	.56	<b>.72</b>	.18		
25. Misserfolge belasten mich noch lange nachher.	79	2.25	.87	.68	<b>.72</b>	.37		.15
30. Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.	79	2.20	.90	.67	<b>.70</b>	.38	-.19	
41. Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	78	2.12	.97	.52	<b>.68</b>		-.22	
35. Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg. (-)	79	2.39	.76	.54	<b>.60</b>	.19	-.27	.26
<b>F2 Introjektionsneigung/Konformität</b> ( $\alpha = .86$ , N = 79)	79	2.28	.67					
37. Ich handle oft in dem Gefühl, es anderen recht machen zu wollen.	79	2.42	.76	.67	.11	<b>.81</b>		
42. Ich richte mich oft danach, was andere von mir wollen.	79	2.06	.82	.70		<b>.80</b>	-.23	
40. Ich befürchte oft, dass ich die Sympathie anderer verliere, wenn ich nicht tue, was sie von mir erwarten.	79	2.06	.77	.69	.24	<b>.80</b>		
28. Oft stelle ich mir vor, was wohl andere denken, wenn ich etwas nicht machen würde, das von mir erwartet wird.	79	2.43	.92	.68	.33	<b>.73</b>	.15	.15
21. Ich habe oft das Gefühl, die Erwartungen anderer erfüllen zu müssen.	79	2.43	.90	.63	.36	<b>.70</b>		
<b>F3 Konkrete Ziele</b> ( $\alpha = .86$ , N = 77)	79	2.78	.66					
27. Ich verfolge meist sehr konkrete Ziele.	78	2.68	.83	.72				<b>.84</b>
39. Ich lege die Ziele, die ich verfolge, meist nicht so genau fest. (-)	79	2.52	.90	.67				<b>.81</b>
31. Wenn ich mir etwas vornehme, weiss ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehme.	78	2.69	.71	.67	-.16	-.14		<b>.79</b>
22. Wenn ich etwas erreichen will, setze ich mir ein konkretes Ziel.	79	3.10	.83	.68	-.20	-.10		<b>.78</b>
24. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem habe, was ich erreichen will, setze ich fest, wann und wo ich loslegen kann.	79	2.87	.84	.56	-.11			<b>.73</b>
<b>F4 Selbstreflexion</b> ( $\alpha = .68$ , N = 78)	79	2.99	.46					
36. Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	78	3.10	.66	.69			-.38	<b>.74</b>

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4
26. Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	79	2.97	.75	.49			.13	<b>.68</b>
29. Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	79	3.20	.69	.55	-.11	.34		<b>.65</b>
34. Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte.	79	2.86	.75	.59	.34	.35		<b>.59</b>
32. Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	79	3.09	.77	.36	.13	-.12	.18	<b>.55</b>
23. Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	78	2.65	.77	.27	.41			<b>.31</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 61\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 66: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Komponenten der Selbststeuerung und überfachliche Kompetenzen (ausgewählte Skalen)», Studierende Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4
<b>F1 Introjektionsneigung/Konformität</b> ( $\alpha = .92$ , N = 79)	79	2.18	.75					
37. Ich handle oft in dem Gefühl, es anderen recht machen zu wollen.	79	2.32	.90	.80	<b>.87</b>	-.10	.11	.15
42. Ich richte mich oft danach, was andere von mir wollen.	79	2.00	.77	.74	<b>.85</b>	-.14		
40. Ich befürchte oft, dass ich die Sympathie anderer verliere, wenn ich nicht tue, was sie von mir erwarten.	79	1.95	.83	.76	<b>.83</b>		.25	.11
28. Oft stelle ich mir vor, was wohl andere denken, wenn ich etwas nicht machen würde, das von mir erwartet wird.	79	2.43	.92	.75	<b>.82</b>		.25	.11
21. Ich habe oft das Gefühl, die Erwartungen anderer erfüllen zu müssen.	79	2.19	.89	.70	<b>.80</b>		.17	.16
<b>F2 Konkrete Ziele</b> ( $\alpha = .85$ , N = 78)	79	2.80	.56					
27. Ich verfolge meist sehr konkrete Ziele.	79	2.76	.74	.73		<b>.85</b>		
39. Ich lege die Ziele, die ich verfolge, meist nicht so genau fest. (-)	78	2.67	.73	.71	-.16	<b>.82</b>		
22. Wenn ich etwas erreichen will, setze ich mir ein konkretes Ziel.	79	2.99	.81	.65	-.10	<b>.80</b>		
31. Wenn ich mir etwas vornehme, weiss ich ganz genau, wann und wo ich die notwendigen Schritte unternehme.	79	2.85	.56	.58		<b>.73</b>	-.13	.11
24. Sobald ich eine ungefähre Vorstellung von dem habe, was ich erreichen will, setze ich fest, wann und wo ich loslegen kann.	79	2.76	.72	.47		<b>.66</b>	-.11	-.13
<b>F3 Umgang mit belastenden Gefühlen</b> ( $\alpha = .81$ , N = 78)	79	2.07	.58					
25. Misserfolge belasten mich noch lange nachher.	78	2.10	.78	.69	.34	-.14	<b>.73</b>	.15
38. Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht. (-)	79	2.14	.69	.54	.13		<b>.72</b>	

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	F4
33. Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.	79	2.14	.86	.62	.40	-.14	<b>.67</b>	
35. Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg. (-)	79	2.25	.81	.46	.13	-.20	<b>.62</b>	.14
30. Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.	79	1.87	.74	.51	.35	-.30	<b>.50</b>	.21
41. Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	79	1.94	.92	.55		-.56	<b>.46</b>	.17
<b>F4 Selbstreflexion</b> ( $\alpha = .73$ , N = 79)	79	3.04	.43					
36. Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	79	3.16	.63	.67	-.17			<b>.79</b>
34. Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte.	79	2.94	.69	.68	.32	-.15		<b>.74</b>
26. Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	79	3.15	.70	.57			.21	<b>.72</b>
29. Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	79	3.13	.61	.58	.43			<b>.63</b>
23. Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	79	2.76	.64	.37	.15	.11		<b>.57</b>
32. Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	79	3.11	.72	.42	.12		-.54	<b>.32</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 62\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

### Messinstrumente «Beurteilung der Zusammenarbeit»

Anh. Tab. 67: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Wertschätzung (der Praxislehrperson) als Person und Lehrperson», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1
<b>F1 Wertschätzung als Person und Lehrperson</b> ( $\alpha = .86$ , N = 145)	147	3.26	.67		
2. Meine Praxislehrerin ist meiner Meinung nach eine sehr gute Lehrerin.	147	3.52	.72	.80	<b>.90</b>
1. Meine Praxislehrerin war mir sympathisch.	147	3.57	.73	.76	<b>.87</b>
5. Von meiner Praxislehrerin konnte ich viel lernen.	146	3.26	.82	.71	<b>.84</b>
3. Ich habe einen ähnlichen Unterrichtsstil wie meine Praxislehrerin.	146	2.68	.85	.59	<b>.77</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 72\%$ .

Ausgeschlossenes Item: 7 (vgl. Anh. Tab. 6, p. 169).

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 68: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Wertschätzung (der Praxislehrperson) als Person und Lehrperson», Studierende Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1
<b>F1 Wertschätzung als Person und Lehrperson</b> ( $\alpha = .89$ , N = 77)	79	3.19	.73		
2. Meine Praxislehrerin ist meiner Meinung nach eine sehr gute Lehrerin.	79	3.46	.76	.82	.91
1. Meine Praxislehrerin war mir sympathisch.	79	3.53	.78	.79	.89
5. Von meiner Praxislehrerin konnte ich viel lernen.	78	3.17	.90	.78	.89
3. Ich habe einen ähnlichen Unterrichtsstil wie meine Praxislehrerin.	78	2.60	.84	.63	.80

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 76\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 69: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Wertschätzung (der Praxislehrperson) als Person und Lehrperson», Studierende<sup>1</sup> Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1
<b>F1 Wertschätzung als Person und Lehrperson</b> ( $\alpha = .86$ , N = 84)	85	3.08	.74		
2. Meine Praxislehrerin ist meiner Meinung nach eine sehr gute Lehrerin.	85	3.31	.91	.81	.90
1. Meine Praxislehrerin war mir sympathisch.	85	3.45	.79	.76	.87
5. Von meiner Praxislehrerin konnte ich viel lernen.	85	3.09	.91	.68	.82
3. Ich habe einen ähnlichen Unterrichtsstil wie meine Praxislehrerin.	84	2.45	.88	.59	.77

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 71\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

<sup>1</sup> Da 7 der 80 Studierenden im Untersuchungspraktikum von 2 Praxislehrpersonen (Stellenteilungen) betreut wurden und die Beziehung zu beiden Praxislehrpersonen einschätzten, ist hier N maximal 87. (Anmerkung: Bei 4 der insgesamt 7 Stellenteilungen war nur die eine Praxislehrperson in die Befragungen einbezogen, da die zweite Praxislehrperson lediglich über ein kleines Teilpensum verfügte.)

Anh. Tab. 70: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Wertschätzung (der Praktikantin / des Praktikanten) als Person und Lehrperson», Praxislehrpersonen<sup>1</sup> Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1
<b>F1 Wertschätzung als Person und Lehrperson</b> ( $\alpha = .85$ , N = 82)	83	3.36	.53		
2. Meine Praktikantin ist eine sehr engagierte angehende Lehrerin.	82	3.46	.74	.82	.90
5. Meine Praktikantin war bereit zu lernen.	83	3.71	.53	.79	.89
1. Meine Praktikantin war mir sympathisch.	83	3.61	.54	.63	.79
3. Der Unterrichtsstil meiner Praktikantin ist meinem ähnlich.	83	2.66	.69	.60	.78

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 71\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

<sup>1</sup> Da Praxislehrpersonen, die zwei Studierende begleiteten, die Beziehung zu diesen separat einschätzten und die Beziehung zu 3 der insgesamt 80 Studierenden von zwei Praxislehrpersonen (Stellenteilungen) eingeschätzt wurde, ist hier N maximal 83.

Anh. Tab. 71: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit», erweiterte Studierendenstichprobe Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1
<b>F1 Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit</b> ( $\alpha = .85$ , N = 143)	147	3.46	.50		
12. Mit meiner Praxislehrerin ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.	147	3.47	.75	.72	.85
4. Die Zusammenarbeit mit meiner Praxislehrerin war konstruktiv.	146	3.44	.75	.71	.84
10. Bei meiner Praxislehrerin wusste ich nie so recht, was sie von meinem Unterricht hält. (-)	147	3.31	.82	.52	.72
6. Meine Praxislehrerin war für mich da, wenn ich ihre Hilfe brauchte.	147	3.66	.59	.47	.68
13. In den Nachbesprechungen empfand ich meine Praxislehrerin als dominant. (-)	147	3.20	.87	.46	.68
15. Meine Praxislehrerin beurteilte meinen Unterricht fair.	147	3.68	.62	.42	.65
8. In den Nachbesprechungen interessierte sich meine Praxislehrerin für meine Äusserungen.	147	3.49	.67	.40	.63
11. Meine Praxislehrerin war sehr zufrieden mit meinem Unterricht.	144	3.40	.58	.31	.56

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 50\%$ .

Ausgeschlossene Items: 9, 14 (vgl. Anh. Tab. 6, Anhang p. 169).

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 72: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit», Studierende Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1
<b>F1 Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit</b> ( $\alpha = .88$ , N = 77)	79	3.45	.53		
12. Mit meiner Praxislehrerin ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.	79	3.47	.81	.74	.86
4. Die Zusammenarbeit mit meiner Praxislehrerin war konstruktiv.	79	3.41	.81	.69	.83
13. In den Nachbesprechungen empfand ich meine Praxislehrerin als dominant. (-)	79	3.15	.95	.56	.75
10. Bei meiner Praxislehrerin wusste ich nie so recht, was sie von meinem Unterricht hält. (-)	79	3.38	.76	.54	.74
8. In den Nachbesprechungen interessierte sich meine Praxislehrerin für meine Äusserungen.	79	3.51	.68	.53	.73
15. Meine Praxislehrerin beurteilte meinen Unterricht fair.	79	3.76	.49	.52	.72
6. Meine Praxislehrerin war für mich da, wenn ich ihre Hilfe brauchte.	79	3.61	.63	.49	.70
11. Meine Praxislehrerin war sehr zufrieden mit meinem Unterricht.	77	3.34	.55	.32	.56

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 55\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.



Anh. Tab. 73: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit», Studierende<sup>1</sup> Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1
<b>F1 Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit</b> ( $\alpha = .87$ , N = 81)	85	3.32	.57		
12. Mit meiner Praxislehrerin ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.	83	3.24	.89	.69	.83
8. In den Nachbesprechungen interessierte sich meine Praxislehrerin für meine Äusserungen.	85	3.54	.65	.65	.81
4. Die Zusammenarbeit mit meiner Praxislehrerin war konstruktiv.	84	3.33	.77	.62	.79
11. Meine Praxislehrerin war sehr zufrieden mit meinem Unterricht.	83	3.24	.67	.50	.71
15. Meine Praxislehrerin beurteilte meinen Unterricht fair.	85	3.46	.70	.50	.71
10. Bei meiner Praxislehrerin wusste ich nie so recht, was sie von meinem Unterricht hält. (-)	85	3.07	.92	.49	.70
6. Meine Praxislehrerin war für mich da, wenn ich ihre Hilfe brauchte.	85	3.58	.70	.43	.66
13. In den Nachbesprechungen empfand ich meine Praxislehrerin als dominant. (-)	85	3.08	.80	.38	.62

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 53\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

<sup>1</sup> Da 7 der 80 Studierenden im Untersuchungspraktikum von 2 Praxislehrpersonen (Stellenteilungen) betreut wurden und die Beziehung zu beiden Praxislehrpersonen einschätzten, ist hier N maximal 87. (Anmerkung: Bei 4 der insgesamt 7 Stellenteilungen war nur die eine Praxislehrperson in die Befragungen einbezogen, da die zweite Praxislehrperson lediglich über ein kleines Teilpensum verfügte.)

Anh. Tab. 74: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit», Praxislehrpersonen<sup>1</sup> Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1
<b>F1 Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit</b> ( $\alpha = .89$ , N = 80)	83	3.50	.49		
12. Mit meiner Praktikantin ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.	83	3.47	.65	.81	.90
11. Mit den Leistungen meiner Praktikantin war ich sehr zufrieden.	81	3.38	.80	.75	.87
4. Die Zusammenarbeit mit meiner Praktikantin war konstruktiv.	82	3.66	.53	.72	.85
6. Meine Praktikantin schätzte meine Unterstützung.	83	3.61	.56	.55	.74
8. Die Äusserungen meiner Praktikantin über ihren Unterricht waren für mich interessant.	83	3.54	.63	.54	.73
10. Der Unterricht meiner Praktikantin überzeugte mich wenig. (-)	82	3.61	.72	.52	.72
15. Meine Praktikantin vertrug Kritik schlecht. (-)	83	3.63	.58	.50	.71
13. In den Nachbesprechungen erlebte ich meine Praktikantin als zurückhaltend. (-)	83	3.14	.80	.34	.59

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 59\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

<sup>1</sup> Da Praxislehrpersonen, die zwei Studierende begleiteten, die Beziehung zu diesen separat einschätzten und die Beziehung zu 3 der insgesamt 80 Studierenden von zwei Praxislehrpersonen (Stellenteilungen) eingeschätzt wurde, ist hier N maximal 83.

Messinstrumente «Fragen zum reflexiven Praktikum»

Anh. Tab. 75: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Beurteilung des reflexiven Praktikums und eigene Umsetzung», Studierende der Experimentalgruppe Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2
<b>F1 Beurteilung</b> ( $\alpha = .93$ , N = 41)	43	3.07	.76			
14. Die Methoden des reflexiven Praktikums scheinen mir wenig gewinnbringend. (-)	42	3.02	.87	.81	<b>.90</b>	
18. Die Zusammenarbeit nach dem Konzept des reflexiven Praktikums entsprach mir.	43	2.98	.86	.81	<b>.88</b>	.19
11. Den reflexiven Ansatz empfand ich bei der Zusammenarbeit mit meiner Praxislehrerin als hinderlich. (-)	43	3.16	.84	.73	<b>.85</b>	
9. Ich würde im nächsten Praktikum gerne wieder nach dem reflexiven Ansatz arbeiten.	42	3.19	.89	.73	<b>.85</b>	
1. Das Konzept des reflexiven Praktikums erachte ich als sehr sinnvoll.	43	3.14	.83	.73	<b>.85</b>	.11
4. Die Methoden des reflexiven Praktikums ermöglichten mir meinen Unterrichtsstil gezielt zu verbessern.	43	2.95	.90	.72	<b>.83</b>	.17
<b>F2 Eigene Umsetzung</b> ( $\alpha = .64$ , N = 41)	43	3.01	.47			
8. In der Regel studierte ich die Beobachtungsprotokolle, die meine Praxislehrerin für mich schrieb.	43	3.63	.69	.68	-.11	<b>.82</b>
2. Ich erteilte meiner Praxislehrerin oft Beobachtungsaufträge.	43	2.51	.83	.54	.45	<b>.58</b>
10. Unterrichtete meine Praxislehrerin achtete ich jeweils auf ausgewählte Aspekte meines Unterrichts.	42	2.55	1.04	.29		<b>.54</b>
16. Ich bemühte mich im Praktikum, nach dem reflexiven Ansatz zu arbeiten.	43	3.21	.64	.44	.49	<b>.44</b>
6. Ich schenkte dem Konzept des reflexiven Praktikums wenig Beachtung. (-)	43	3.07	.88	.52	.67	<b>.25</b>
12. In den Nachgesprächen mit meiner Praxislehrerin reflektierte ich meinen Unterricht vorwiegend selbstverantwortlich.	42	3.07	.68	.23	.44	<b>.19</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 60\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 76: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Beurteilung des reflexiven Praktikums und eigene Umsetzung», Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1	F2
<b>F1 Beurteilung</b> ( $\alpha = .90$ , N = 32)	32	3.50	.53			
9. Ich würde im nächsten Praktikum gerne wieder nach dem reflexiven Ansatz arbeiten.	32	3.56	.67	.80	<b>.90</b>	
6. Die Methoden des reflexiven Praktikums scheinen mir wenig gewinnbringend. (-)	32	3.66	.65	.79	<b>.89</b>	
1. Das Konzept des reflexiven Praktikums erachte ich als sehr sinnvoll.	32	3.44	.62	.68	<b>.82</b>	
11. Den reflexiven Ansatz empfand ich bei der Zusammenarbeit mit meiner Praktikantin als hinderlich. (-)	32	3.66	.75	.67	<b>.78</b>	-.24
4. Die Methoden des reflexiven Praktikums ermöglichten mir meine Praktikantin gezielt zu begleiten.	32	3.16	.68	.61	<b>.73</b>	.27
12. Die Zusammenarbeit nach dem Konzept des reflexiven Praktikums entsprach mir.	32	3.53	.57	.53	<b>.73</b>	
<b>F2 Eigene Umsetzung</b> ( $\alpha = .55$ , N = 32)	32	3.32	.39			
7. Unterrichtete ich selber, erteilte ich meiner Praktikantin oft Beobachtungsaufträge.	32	2.97	.93	.63		<b>.79</b>
2. Ich setzte Unterrichtsdemonstrationen mehrmals gezielt ein.	32	2.66	.90	.52		<b>.72</b>
5. Oft protokollierte ich Geschehnisse im Unterricht meiner Praktikantin wertfrei.	32	3.34	.60	.36	.16	<b>.58</b>
8. Ich bemühte mich, nach dem reflexiven Ansatz zu arbeiten.	32	3.63	.49	.20	-.13	<b>.42</b>
3. Ich schenkte dem Konzept des reflexiven Praktikums wenig Beachtung. (-)	32	3.66	.60	.21	.26	<b>.38</b>
10. In der Regel liess ich meiner Praktikantin in den Nachgesprächen Raum für selbstverantwortliches Reflektieren.	32	3.69	.54	.27	.51	<b>.10</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 52\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 77: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Umsetzung Praxislehrperson», Studierende der Experimentalgruppe Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1
<b>F1 Umsetzung Praxislehrperson</b> ( $\alpha = .73$ , N = 42)	43	2.81	.52		
13. Meine Praxislehrerin bemühte sich, nach dem reflexiven Ansatz zu arbeiten.	43	3.44	.63	.73	.86
3. Meine Praxislehrerin hielt sich selber kaum an die Methoden des reflexiven Praktikums. (-)	43	3.12	.70	.71	.84
7. Wenn meine Praxislehrerin unterrichtete, erteilte sie mir oft Beobachtungsaufträge.	42	2.10	1.01	.52	.72
15. Meine Praxislehrerin setzte Unterrichtsdemonstrationen mehrmals gezielt ein.	43	1.77	.81	.51	.71
5. Oft protokollierte meine Praxislehrerin Geschehnisse in meinem Unterricht wertfrei.	43	3.21	.71	.51	.71
17. Meine Praxislehrerin liess mir in den Nachgesprächen in der Regel Raum für selbstverantwortliches Reflektieren.	43	3.23	.90	.02	.15

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 50\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

Anh. Tab. 78: Itemdeskription und Faktorenanalyse «Umsetzung Praktikantin/Praktikant», Praxislehrpersonen der Experimentalgruppe<sup>1</sup> Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S	h <sup>2</sup>	F1
<b>F1 Umsetzung Praktikantin/Praktikant</b> ( $\alpha = .80$ , N = 43)	43	3.13	.51		
6. Meine Praktikantin hielt sich selber kaum an die Methoden des reflexiven Praktikums. (-)	43	3.41	.66	.79	.89
2. Meine Praktikantin bemühte sich im Praktikum, nach dem reflexiven Ansatz zu arbeiten.	43	3.06	.73	.79	.89
3. In den Nachgesprächen reflektierte meine Praktikantin ihren Unterricht vorwiegend selbstverantwortlich.	43	3.42	.64	.73	.85
1. Meine Praktikantin erteilte mir oft Beobachtungsaufträge.	43	2.71	.65	.64	.80
4. Meine Praktikantin studierte in der Regel die Beobachtungsprotokolle, die ich für sie schrieb.	43	3.40	.84	.21	.46
5. Unterrichtete ich selber, achtete sich meine Praktikantin jeweils auf ausgewählte Aspekte meines Unterrichts.	43	2.77	.83	.13	.36

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse  $R^2 = 55\%$ .

Skalenwerte: 4: trifft genau zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft gar nicht zu.

<sup>1</sup> Da Praxislehrpersonen die 2 Studierende begleiteten, die Umsetzung der Methoden des reflexiven Praktikums für beide separat einschätzten und bei den 3 Studierenden, bei denen diese Einschätzung von 2 Praxislehrpersonen vorgenommen wurde (Stellenteilungen), mit den Durchschnittswerten gerechnet wurde, ist hier N maximal 43.

# Dokumentation der Interviewerhebung, Studierende und Praxislehrpersonen

## Aufbau des Interviews

Anh. Tab. 79: Interviewteile

Interviewteil	Daten ...
1. Reflexion und Entwicklung des Handelns	... zur Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns»
2. Auseinandersetzung mit Vorwissen	... zur Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen»
3. Zusammenarbeit im Praktikum	... zur «Beurteilung der Zusammenarbeit» ... zur «Selbststeuerung des Lernens» ... zur «Gestaltung der Zusammenarbeit im Praktikum»
4. Fragen zum reflexiven Praktikum	... zur «Umsetzung des Konzepts des reflexiven Praktikums» ... zur «Beurteilung des reflexiven Praktikums»

## Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden wurden in vier Versionen formuliert:

1. zur Befragung der Studierenden der Institution 1
2. zur Befragung der Studierenden der Institution 2
3. zur Befragung der Praxislehrpersonen der Institution 1
4. zur Befragung der Praxislehrpersonen der Institution 2

In den Versionen für die beiden Institutionen wurde die spezifischen Bezeichnungen (z. B. für Praktika) und die spezifische Betreuungssituation (z. B. Betreuung eines oder zweier Praktikanten) berücksichtigt.

Auf den folgenden Seiten werden die Versionen 1 und 4 wiedergegeben:

- der Interviewleitfaden zur Befragung der Studierenden der Institution 1, p. 286-289
- der Interviewleitfaden zur Befragung der Praxislehrpersonen der Institution 2, p. 290-293

Zudem sind schriftliche Hinweise zur Durchführung und Transkription der Interviews angefügt:

- Protokollblatt zum Interview, p. 294
- Regeln für die Gesprächsführung, p. 295
- Regeln für die Transkription, p. 295

# Interviewleitfaden – Fragen an Studierende (Institution 1)

**Ist das Tonband bereit? Sind Namen** (befragte Person und InterviewerIn), **Ort, Datum und Zeit darauf gesprochen?**

**Sprachliches:** Betreute ein Praxislehrer oder eine Praxislehrerin? Name der Person?

**Ablauf/Umfang des Interviews:** War es ein herkömmliches oder ein reflexives Praktikum?

**Merke:** Befragte Person zu den Hauptfragen frei sprechen lassen, d. h. Nachfragen nur stellen, wenn die Person nicht von sich aus auf diese Punkte zu sprechen kommt.

## **Einleitung**

- InterviewerIn/Interviewer stellt sich kurz vor (Name, Ausbildung) und erläutert ihre/seine Rolle im Forschungsprojekt:
  - unabhängige Person
  - führe Interview nach vorgegebenem Leitfaden durch
  - Bist du damit einverstanden, dass ich das Interview auf Tonband aufnehme?
  - werde das Interview transkribieren und inhaltlich zusammenfassen
  - Daten werden anonymisiert
  - Daten dienen zur Ergänzung der Antworten im Fragebogen
  
- Die Fragen, die ich dir stellen werde, sind in ...
  - ... **3 (gilt für herkömmliches Praktikum)** bzw.
  - ... **4 (gilt für reflexives Praktikum)** Themenbereiche gegliedert:
    1. Deine Lernfortschritte während des Erfahrungspraktikums
    2. Deine Vorstellungen über Unterricht
    3. Zusammenarbeit mit der Praxislehrerin/dem Praxislehrer
  
  - 4. Fragen zum reflexiven Praktikum (gilt nur für reflexives Praktikum)
  
- Das Interview dauert etwa eine halbe Stunde.

## **Tonband einschalten!**

## 1. Deine Lernfortschritte während des Erfahrungspraktikums

- 1.1. Denke zurück an das vierwöchige Erfahrungspraktikum und an die lehrpraktischen Halbtage vor- und nachher. Was hast du während dieses Praktikums gelernt? In welchen Bereichen hast du als Lehrerin/als Lehrer Fortschritte gemacht? Zähle einfach die verschiedenen Punkte auf! Das heisst, du musst jetzt noch keine Details erzählen, darauf kommen wir dann später zu sprechen.

Nachfragen: Hast du an alles gedacht?

- 1.2. Wähle nun einen Bereich aus, in dem du besonders grosse Lernfortschritte gemacht hast und beschreibe möglichst genau, was du gelernt hast.

Nachfragen: Was waren Auslöser für dein Lernen? Gaben die Schülerinnen und Schüler den Anstoss? Du selber? Die Praxislehrerin/der Praxislehrer?

Nachfragen: Was hast du an deinem Verhalten und Handeln konkret verändert? Was machst du jetzt anders als vorher?

Nachfragen: Wie hat sich deine Veränderung auf den Unterricht, auf die Schülerinnen und Schüler ausgewirkt?

Nachfragen: Konntest du dein Handeln in einem Schritt optimieren oder war es eher ein Lernen in kleinen Schritten?

Nachfragen: Manchmal möchte man etwas verbessern und macht es stattdessen nur noch schlimmer. Hast du das in diesem Fall erlebt?

- 1.3. Kam es an den Halbtagen oder im Praktikum vor, dass du während des Unterrichtens spürtest, dass etwas nicht optimal verlief, und dass du dann aus der Situation heraus improvisiertest?

Nachfragen: Kannst du Beispiele nennen?

Nachfragen: Was waren Auslöser für solche spontanen Reaktionen oder Programmänderungen?

Nachfragen: Was waren die Wirkungen?

- 1.4. Ein Blick in die Zukunft: Hast du dir bereits Lernziele für dein nächstes Praktikum gesetzt? Was sind die nächsten wichtigen Lernschritte, die du machen möchtest?

## **2. Deine Vorstellungen über Unterricht**

- 2.1. Haben Erlebnisse an den Halbtagen, im Praktikum dazugeführt, dass du dich an Episoden aus deiner eigenen Schulzeit erinnert hast und daran, wie sich deine Lehrerinnen und Lehrer verhalten haben?

Nachfragen: Kannst du Beispiele nennen?

Nachfragen: Sind deine eigenen Lehrerinnen/Lehrer ein Vorbild für dich? Hast du im Praktikum ähnlich gehandelt wie sie?

Nachfragen: Hast du das Verhalten eigener Lehrerinnen/Lehrer kritisch hinterfragt und nach anderen Lösungen für den eigenen Unterricht gesucht?

- 2.2. Haben sich deine Vorstellungen über Unterricht, den Lehrberuf, die Schule durch die Halbtage und das Praktikum verändert? Wie haben sie sich verändert?

Nachfragen: Kannst du Beispiele nennen?

Nachfragen: Was war jeweils der Auslöser für eine Veränderung?

## **3. Zusammenarbeit mit der Praxislehrerin/dem Praxislehrer**

- 3.1. Wie hast du die Zusammenarbeit mit deiner Praxislehrerin/deinem Praxislehrer erlebt?

Nachfragen: Was war hilfreich, unterstützend?

Nachfragen: Was war wenig förderlich, schwierig?

Nachfragen: Hat dich deine Praxislehrerin/dein Praxislehrer eher selbstständig entscheiden lassen oder musstest du dich vor allem nach ihren/seinen Ansichten richten?

Nachfragen: Kannst du deine Schilderungen durch konkrete Beispiele veranschaulichen?

- 3.2. Was hast du von deiner Praxislehrerin/deinem Praxislehrer gelernt?

Nachfragen: Kannst du Beispiele nennen?

Nachfragen: In welchen Momenten oder Situationen konntest du von deiner Praxislehrerin/deinem Praxislehrer profitieren?



## **Achtung, nur beim reflexiven Praktikum: 4. Fragen zum reflexiven Praktikum**

4.1. Wie ist deine Einschätzung? Entsprach die Zusammenarbeit mit deiner Praxislehrerin, deinem Praxislehrer einem *reflexiven* Praktikum oder eher nicht?

Nachfragen:

- wenn teils-teils: Was entsprach dem reflexiven Praktikum? Was nicht?
- wenn nicht: Was sind die Gründe dafür, dass du und deine Praxislehrerin/dein Praxislehrer das reflexive Konzept nicht umgesetzt haben?
- wenn reflexiv: Welche Aspekte des reflexiven Praktikums haben du und deine Praxislehrerin/dein Praxislehrer realisieren können?

4.2. Wie beurteilst du das reflexive Praktikum?

Nachfragen: Was konntest du von dieser Art der Zusammenarbeit mit der Praxislehrerin/dem Praxislehrer profitieren?

Nachfragen: Gab es auch Nachteile?

Nachfragen: Kannst du Beispiele nennen?

### **Abschluss des Gesprächs**

- Das waren meine Fragen. Gibt es noch irgend etwas, was in diesem Zusammenhang noch wichtig ist, etwas das du gerne angesprochen hättest oder einen Punkt im Gespräch, auf den du gerne zurückkommen würdest?
- Wie hast du das Gespräch erlebt?

### **Tonband ausschalten!**

- Herzlichen Dank für deine Gesprächsbereitschaft und für die Zeit, die du für unsere Arbeit eingesetzt hast.
- Informationen zu den Forschungsergebnissen erhältst du nach Abschluss der Auswertung der Fragebogen und der Interviews.

## Interviewleitfaden – Fragen an Praxislehrpersonen (Institution 2)

**Ist das Tonband bereit? Sind Namen** (befragte Person und InterviewerIn), **Ort, Datum und Zeit darauf gesprochen?**

**Sprachliches:** Wurden zwei Personen oder nur eine betreut? Frauen oder Männer? Namen der Personen?

**Ablauf/Umfang des Interviews:** War es ein herkömmliches oder ein reflexives Praktikum? Wurden zwei Personen betreut?

**Merke:** Befragte Person zu den Hauptfragen frei sprechen lassen, d. h. Nachfragen nur stellen, wenn die Person nicht von sich aus auf diese Punkte zu sprechen kommt.

### Einleitung

- Interviewerin/Interviewer stellt sich kurz vor (Name, Ausbildung) und erläutert ihre/seine Rolle im Forschungsprojekt:
  - unabhängige Person
  - führe Interview nach vorgegebenem Leitfaden durch
  - Sind Sie damit einverstanden, dass ich das Interview auf Tonband aufnehme?
  - werde das Interview transkribieren und inhaltlich zusammenfassen
  - Daten werden anonymisiert
  - Daten dienen zur Ergänzung der Antworten im Fragebogen
- Die Fragen, die ich Ihnen stellen werde, sind in ...
  - ... **3 (gilt für herkömmliches Praktikum)** bzw.
  - ... **4 (gilt für reflexives Praktikum)** Themenbereiche gegliedert:
    1. Lernfortschritte der PraktikantInnen (PraktikantIn) während des Ausbildungspraktikums
    1. Vorstellungen der PraktikantInnen (PraktikantIn) über Unterricht
    2. Zusammenarbeit mit den PraktikantInnen (PraktikantIn)
    3. Fragen zum reflexiven Praktikum (gilt nur für reflexives Praktikum)
- **2 PraktikantInnen:** Die Fragen zu den ersten 3 Themen werde ich Ihnen für beide PraktikantInnen separat stellen. Das Interview dauert etwa eine Stunde.
  - 1 PraktikantIn:** Das Interview dauert etwa eine halbe Stunde.

### Tonband einschalten!

## 1. Lernfortschritte der Praktikantin/des Praktikanten A während des Erfahrungspraktikums

- 1.1. Denken Sie zurück an das Ausbildungspraktikum 1 und an die 5 vorbereitenden Halbtage. Was hat die Praktikantin/der Praktikant während des Praktikums gelernt? In welchen Bereichen hat sie/er als Lehrperson Fortschritte gemacht? Zählen Sie einfach die verschiedenen Punkte auf! Das heisst, Sie müssen jetzt noch keine Details erzählen, darauf kommen wir dann später zu sprechen.

Nachfragen: Haben Sie an alles gedacht?

- 1.2. Wählen Sie einen Bereich aus, in dem die Lernfortschritte besonders deutlich wurden und schildern Sie die Entwicklung der Praktikantin/des Praktikanten möglichst vollständig!

Nachfragen: Was war die Auslöser für diese Entwicklung? Gaben die Schülerinnen und Schüler den Anstoss? Sie? Besondere Geschehnisse im Unterricht?

Nachfragen: Was hat die Praktikantin/der Praktikant an ihrem/seinem Verhalten und Handeln konkret verändert?

Nachfragen: Wie hat sich die Entwicklung der Praktikantin/des Praktikanten auf ihren/seinen Unterricht ausgewirkt? Was hat sich verändert?

Nachfragen: Konnte die Praktikantin/der Praktikant ihr/sein Handeln in einem Schritt optimieren oder war es eher ein Lernen in kleinen Schritten?

Nachfragen: Manchmal möchte eine Praktikantin/ein Praktikant den Unterricht verbessern und er wird stattdessen nur noch schlechter. Kam das in diesem Fall vor?

- 1.3. Kam es an den Halbtagen oder im Praktikum vor, dass die Praktikantin/der Praktikant während des Unterrichtens spürte, dass etwas nicht optimal verlief, und dass sie/er dann aus der Situation heraus improvisierte?

Nachfragen: Können Sie Beispiele nennen?

Nachfragen: Was waren Auslöser für solche spontanen Reaktionen oder Programmänderungen?

Nachfragen: Was waren die Wirkungen?

- 1.4. Ein Blick in die Zukunft: Was sind Ihrer Meinung nach die nächsten wichtigsten Lernschritte, die die Praktikantin/der Praktikant in Angriff nehmen sollte?

## **2. Vorstellungen der Praktikantin/des Praktikanten A über Unterricht**

- 2.1. Hat Ihnen die Praktikantin/der Praktikant von ihren/seinen eigenen Schulerfahrungen erzählt, über ihre/seine eigenen Lehrerinnen und Lehrer gesprochen?

Nachfragen: Erinnern Sie sich an Beispiele?

Nachfragen: Wirken eigene Lehrerinnen/Lehrer als Vorbild für die Praktikantin/den Praktikanten? Hat sie/er Verhalten von diesen übernommen?

Nachfragen: Hat ihre Praktikantin/ihr Praktikant das Verhalten eigener Lehrerinnen/Lehrer kritisch hinterfragt und nach anderen Lösungen für den eigenen Unterricht gesucht?

- 2.2. Denken Sie, dass die Praktikantin/der Praktikant ihre/seine Vorstellungen über Unterricht, den Lehrberuf, die Schule durch die Halbtage und das Praktikum verändert hat? In welche Richtung hat sie/er ihre/seine Vorstellungen verändert?

Nachfragen: Können Sie Beispiele nennen?

Nachfragen: Was denken Sie, war jeweils der Auslöser für eine Veränderung?

## **3. Zusammenarbeit mit der Praktikantin/dem Praktikanten A**

- 3.1. Wie haben Sie die Zusammenarbeit mit der Praktikantin/dem Praktikanten erlebt?

Nachfragen: Was war erfreulich?

Nachfragen: Was war schwierig, mühsam, problematisch?

Nachfragen: Wie beurteilen Sie das Engagement der Praktikantin/des Praktikanten? ihre/seine Eigeninitiative?

Nachfragen: Inwiefern nahm sie/er Ihre Hilfe in Anspruch?

Nachfragen: Können Sie Ihre Schilderungen durch konkrete Beispiele veranschaulichen?

- 3.2. Was hat die Praktikantin/der Praktikant von Ihnen gelernt? In welchen Bereichen konnte sie/er von Ihnen profitieren?

Nachfragen: Können Sie Beispiele nennen?

Nachfragen: In welchen Momenten oder Situationen konnten Sie der Praktikantin/dem Praktikanten etwas lehren?

**Achtung, bei 2 PraktikantInnen wieder bei Frage 1 starten: Fragen 1–3 zur Person B!**

**Achtung, nur beim reflexiven Praktikum: 4. Fragen zum reflexiven Praktikum**

4.1. Wie ist Ihre Einschätzung? Entsprach die Zusammenarbeit mit Ihren PraktikantInnen (PraktikantIn) einem *reflexiven* Praktikum oder eher nicht?

Nachfragen:

- wenn teils-teils: Was entsprach dem reflexiven Praktikum? Was nicht?
- wenn nicht: Was sind die Gründe dafür, dass Sie und Ihre PraktikantInnen (PraktikantIn) das reflexive Konzept nicht umgesetzt haben?
- wenn reflexiv: Welche Aspekte des reflexiven Praktikums haben Sie und Ihre PraktikantInnen (PraktikantIn) realisieren können?

4.2. Wie beurteilen Sie das reflexive Praktikum?

Nachfragen: Welche Vor- oder Nachteile ergaben sich für Sie und Ihre Praktikantinnen (PraktikantIn)?

Nachfragen: Können Sie Beispiele nennen?

### **Abschluss des Gesprächs**

- Das waren meine Fragen. Gibt es noch irgend etwas, was in diesem Zusammenhang noch wichtig wäre, etwas das Sie gerne angesprochen hätten oder einen Punkt im Gespräch, auf den Sie gerne zurückkommen würdest?
- Wie haben Sie das Gespräch erlebt?

### **Tonband ausschalten!**

- Herzlichen Dank für Ihre Gesprächsbereitschaft und für die Zeit, die Sie für unsere Arbeit eingesetzt haben.
- Informationen zu den Forschungsergebnissen erhalten Sie nach Abschluss der Auswertung der Fragebogen und der Interviews.

## *Protokollblatt zum Interview*

*Name der befragten Person:* .....

*Name der Interviewerin/des Interviewers:* .....

*Ort:* .....

*Datum des Interviews:* .....

*Zeit: von:* ..... *bis:* .....

*Wichtige Bemerkungen zum Interviewverlauf:*

*(Atmosphäre, Verfassung der befragten Person, Verfassung der Interviewerin/des Interviewers, Unterbrechungen)*

*Kurzprotokoll zum informellen Teil des Gesprächs, d. h. zur Unterhaltung vor und nach dem eigentlichen Interview:*

# Regeln für die Gesprächsführung

- 1) eine gute Gesprächsatmosphäre schaffen
  - für eine entspannte Atmosphäre sorgen (z. B. durch kurzes informelles Gespräch vor dem eigentlichen Interviewbeginn)
  - Interesse und Empathie zeigen
  - wird eine Frage nicht verstanden, diese leicht umformulieren und noch einmal stellen
- 2) Zurückhaltung üben
  - der befragten Person Zeit lassen, d. h. wenn jemand nicht gerade antwortet, etwas warten
  - keine Unterbrechung der befragten Person
  - keine Fragen stellen, die nur mit ja/nein beantwortet werden können
  - keine Suggestivfragen stellen
  - keine Meinungsäußerung, neutrale Haltung
  - selber nicht zu viel sprechen
- 3) Klärungsfragen
  - bei Unklarheiten, Unsicherheiten, möglichen Missverständnissen immer möglichst sofort nachfragen, um Präzisierung und Klärung bitten
  - bei Klärungsfragen möglichst die Formulierung der befragten Person verwenden, d. h. ihre Äußerung spiegeln (z. B. Verstehe ich dich richtig, du ....)

# Regeln für die Transkription

- 1) Regeln für die Transkription:
  - **Gesprochenes vollständig erfassen**
  - **Übertragung in Schriftsprache, nahe an den verwendeten Formulierungen**

- 2) Sonderzeichen für die Transkription:

ehm: Pausenfüller (Denkpause)  
mhm: Pausenfüller bzw. Rezeptionssignal

Nichtsprachliche Auffälligkeiten:

(Pause): Denkpause, Unterbruch im Sprechfluss  
(lacht): Lachen  
(erregt): Erregung  
etc.

(unverständlich): unverständliche Passage

## **Kategoriensysteme zur Auswertung der Interviews**

### Wirkung im Bereich «Reflexion und Entwicklung des Handelns»

#### **Reflection-on-action**

- Reflexionstiefe 1
- Reflexionstiefe 2
- Reflexionstiefe 3
- Reflexionstiefe 4
- Reflexionstiefe 5
- Anderer Inhalt
  - Nicht Codesystem relevant
  - Abweichender Inhalt

#### **Reflection-in-action**

- Spontane Handlung kam nicht vor
- Hätte reagieren sollen, tat es nicht
- Spontane Handlung kam vor
  - Konkretes Beispiel geschildert
  - Allgemeine Aussage
  - Kein Beispiel genannt
- Weiss es nicht (Aussage von Praxislehrpersonen)
- Anderer Inhalt
  - Nicht Codesystem relevant
  - Abweichender Inhalt

### Wirkung im Bereich «Auseinandersetzung mit Vorwissen»

#### **Auseinandersetzung mit Vorwissen**

- Tiefe 1
  - Erinnerung T 1
  - Vorstellung T 1
- Tiefe 2
  - Erinnerung T 2
  - Vorstellung T 2
- Tiefe 3
  - Erinnerung u. Erlebnis T 3
  - Vorstellung u. Erlebnis T 3
- Tiefe 4
  - Erinnerung u. Erlebnis T 4
  - Vorstellung u. Erlebnis T 4
  - Diskrepanz T 4



Anderer Inhalt  
Nicht Codesystem relevant  
Abweichender Inhalt

### Zusammenarbeit im Praktikum

#### **Beurteilung der Zusammenarbeit**

- 1 negativ
- 2 eher negativ
- 3 teils-teils
- 4 eher positiv
- 5 positiv

#### **Spezifische Aussagen zur Zusammenarbeit**

Herkömmliche Vorgehensweise

- Praxislehrperson gibt Ratschläge
- Praxislehrperson bewertet
- Praxislehrp. gibt Ratschläge, bewertet, Meinungsverschiedenheiten entstehen
- PraktikantIn passt sich den Erwartungen der Praxislehrperson an

Reflexive Vorgehensweise

- Praxislehrperson beobachtet auftragsbezogen / protokolliert wertfrei
- PraktikantIn reflektiert selbstverantwortlich
- PraktikantIn achtet auf Wirkung des Handelns im eigenen Unterricht
- Praxislehrperson ermöglicht selbstverantwortliches Reflektieren
- PraktikantIn beobachtet den Unterricht der Praxislehrperson

Beobachtung aus Eigeninitiative

- Schildert Eindrücke / entdeckte Handlungsmöglichkeiten
- Äussert sich negativ über Unterricht der Praxislehrperson

Unterrichtsdemonstration durch Praxislehrperson

- Schildert Eindrücke / entdeckte Handlungsmöglichkeiten
- Äussert sich negativ über Unterricht der Praxislehrperson
- Keine näheren Ausführungen

Praktikantin beobachtet auftragsbezogen / protokolliert wertfrei

### Fragen zum reflexiven Praktikum

#### **Umsetzung des reflexiven Praktikums**

- 1 nicht reflexiv
- 2 eher nicht reflexiv
- 3 teils-teils
- 4 eher reflexiv
- 5 reflexiv

## **Beurteilung des reflexiven Praktikums**

- 1 negativ
- 2 eher negativ
- 3 teils-teils
- 4 eher positiv
- 5 positiv

## **Argumente für und gegen das reflexive Praktikum**

### Für das reflexive Praktikum

- PraktikantIn setzt sich mit ausgewählten Themen auseinander
- PraktikantIn darf Fehler machen
- PraktikantIn lernt selbstverantwortliches Reflektieren
- PraktikantIn kann eigene Unterrichtsideen erproben
- PraktikantIn profitiert von Unterrichtsdemonstrationen
- Praxislehrperson profitiert vom neuen Konzept
- Konzept gut, wenn Verhältnis zu Praxislehrperson schwierig
- Konzept fördert partnerschaftliche Zusammenarbeit
- Sonstige positive Aussagen

### Gegen das reflexive Praktikum

- Vorteil gegenüber herkömmlichem Praktikum ungewiss
- Eignet sich nicht für die ersten Tage des Praktikums
- Eignet sich nicht für Studierende mit wenig Erfahrung
- Eignet sich nicht für alle Personen (PraktikantInnen oder Praxislehrpersonen)
- Beurteilende Rückmeldungen wären wichtig
- Künstliche Gesprächssituation
- Demonstrationen stellen Praxislehrperson zu stark in den Vordergrund
- PraktikantInnen und/oder Praxislehrp. müssten besser vorbereitet werden
- Zeitaufwand gross
- Konzept überfordert (PraktikantInnen oder Praxislehrpersonen)
- Konzept praxisfern
- Sonstige negative Aussagen

# Dokumentation der Fragebogenerhebungen, Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen

## Aufbau des Fragebogens

Anh. Tab. 80: Fragebogen für Schülerinnen und Schüler «Klimaelemente»

Itemnummern	Skalen	Messinstrument
16, 18, 20	Pädagogisches Engagement	Ausgewählte Klimaelemente aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima von Eder 2000
3, 6, 9	Vermittlungsqualität	
2, 5, 8	Mitsprache	
1, 4, 7	Schülerbeteiligung	
11, 13, 15	Kontrolle der Schülerarbeit	
10, 12, 14	Unterrichtsdruck	
17, 19, 21	Restriktivität	

## Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler und das Begleitschreiben zuhanden der Praxislehrpersonen wurden in jeweils zwei Versionen verfasst:

- Fragebogen zur Einschätzung des Unterrichts einer Praktikantin bzw. eines Praktikanten
- Begleitschreiben für Praxislehrpersonen der Institution 1 bzw. 2

Auf den folgenden Seiten wird das Begleitschreiben mit den Hinweisen zur Durchführung der Befragungen «Version Institution 1» (p. 300f.) und der Fragebogen «Version Praktikantin» für Schülerinnen und Schüler wiedergegeben (p. 302).



Universität Bern

Institut für Pädagogik und  
Schulpädagogik  
Abt. Pädagogische  
Psychologie

Muesmattstrasse 27  
3012 Bern

Projektleitung:  
Regula von Felten  
Feldeggstrasse 66  
8008 Zürich  
Tel./Fax 01 383 12 07  
E-Mail: felten@sis.unibe.ch

Zürich, 6. März 2002

## **Forschungsprojekt: Lernen im Praktikum – eine vergleichende Untersuchung**

Liebe Praxislehrerinnen und Praxislehrer

Für meine Forschungsarbeit ist auch die Frage von Interesse, wie Schulklassen Praktikantinnen und Praktikanten wahrnehmen und ob sich daran im Laufe des Praktikums etwas ändert. Deshalb sind im Erfahrungspraktikum auch Klassenbefragungen eingeplant. Am Anfang, in der Mitte und am Ende des Praktikums sollten die Schulklassen den Unterricht ihrer Praktikantin bzw. ihres Praktikanten mit einem Fragebogen (1 A4-Seite, siehe Beilage) einschätzen.

Ich erlaube mir, schriftlich über diesen Teil meines Projekts zu informieren und euch auf diesem Weg, um eure Mithilfe zu bitten. Das erspart uns eine ausserordentliche Sitzung. Da es für die wissenschaftliche Auswertung der Daten von Bedeutung ist, dass der Fragebogen überall gleich eingesetzt wird, beschreibe ich im Folgenden das Vorgehen detailliert.

1. Die **Praxislehrperson führt die Datenerhebungen** durch. **Die Praktikantin/der Praktikant verlässt das Schulzimmer**, um zu verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler zu sozial erwünschtem Antworten neigen.
2. Der Fragebogen wird **dreimal** eingesetzt:
  - am **Anfang** des Praktikums: am 12., 13. oder 14. März
  - in der **Mitte** des Praktikums: am 22., 25. oder 26. März
  - am **Ende** des Praktikums: am 4. oder 5. AprilWichtig ist, dass der Praktikant/die Praktikantin am Tag der Befragung auch selber unterrichtet hat.
3. Die Praxislehrperson fügt vor dem Kopieren des Fragebogens den Namen der Praktikantin/des Praktikanten und das Datum der Befragung ein. Nach dem Kopieren nummeriert sie die einzelnen Bogen (jede Nummer entspricht einer Schülerin/einem Schüler → entsprechende Klassenliste erstellen). **Beim Verteilen des Fragebogens muss darauf geachtet werden, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler bei jeder der drei Befragungen die gleiche Nummer erhalten.** (Die Klassenliste bleibt bei der Praxislehrperson. Die Fragebogen gehen an die Forscherin. → Anonymität ist gewährleistet.)

4. Vor der Befragung informiert die Praxislehrperson die Schülerinnen und Schüler über folgende 3 Punkte:
- **Ziel der Befragung:** "Forscherin interessiert sich wie Schulklassen angehende Lehrpersonen und deren Unterricht erleben."
  - **Anonymität:** "Du kannst das ankreuzen, was du wirklich denkst. Weder ich (Praxislehrperson) noch die Praktikantin/der Praktikant werden die Antworten sehen. Die Blätter werden, wenn ihr fertig seid, in dieses Couvert gesteckt (Couvert zeigen), dann wird es zugeklebt und auf die Post gebracht."
  - **Ausfüllen des Fragebogens:** "Bei jeder Frage musst du ein Kästchen ankreuzen, wobei die Ziffern bei den Kästchen Folgendes bedeuten:  
**5** bedeutet: Die Aussage **stimmt genau**.  
**1** bedeutet: Die Aussage **stimmt nicht**.  
Du kannst auch die Ziffern dazwischen verwenden.  
**4** bedeutet: Die Aussage **stimmt ziemlich genau**.  
**3** bedeutet: Die Aussage **stimmt nur zum Teil**.  
**2** bedeutet: Die Aussage **stimmt wenig**.  
Wenn dir noch etwas unklar ist, dann frage bitte nach."

Ich hoffe, mit diesen Klassenbefragungen den Schulbetrieb und euch, liebe Praxislehrerinnen und Praxislehrer, nicht zu sehr zu belasten. Die Studierenden werde ich am 7. März am Didaktikum persönlich informieren und um ihr Einverständnis bitten. Falls ihr Fragen oder Einwände habt, lasst es mich bitte wissen.

Für eure Kooperation möchte ich euch recht herzlich danken. Ohne euer Engagement wäre diese praxisnahe Forschung nicht möglich.

Mit freundlichen Grüßen

Regula von Felten

- Fragebogen "Version Praktikantin" bzw. "Version Praktikant" (Bitte entsprechenden Bogen auswählen.)
- 3 Rücksendecouverts

**Fragen zum Unterricht bei der Praktikantin:** \_\_\_\_\_

	<u>stimmt</u> <u>genau</u>				<u>stimmt</u> <u>nicht</u>
1. <u>Unsere Praktikantin gestaltet den Unterricht so, dass die Schüler und Schülerinnen selbständig denken und arbeiten können.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
2. <u>Unsere Praktikantin lässt uns vieles selbst entscheiden.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
3. <u>Unsere Praktikantin gibt uns häufig Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
4. <u>Bei der Praktikantin können die Schüler und Schülerinnen häufig in Gruppen zusammenarbeiten.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
5. <u>Die Praktikantin fragt uns oft um unsere Meinung.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
6. <u>Unsere Praktikantin erklärt alles so gut, dass wir auch schwierige Dinge verstehen können.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
7. <u>Im Unterricht der Praktikantin gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
8. <u>Unsere Praktikantin richtet sich oft nach unseren Wünschen.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
9. <u>Die Praktikantin gestaltet den Unterricht interessant und abwechslungsreich.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
10. <u>Die Praktikantin erklärt oft so schnell, dass man kaum mitkommt.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
11. <u>Die Praktikantin achtet darauf, dass die Hefte ordentlich geführt werden.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
12. <u>Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13. <u>Unsere Praktikantin kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14. <u>Die Praktikantin macht im Unterricht manchmal einfach weiter, obwohl sie genau weiss, dass noch nicht alle mitgekommen sind.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15. <u>Unsere Praktikantin schaut die Hausaufgaben regelmässig an.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16. <u>Ich glaube, die Praktikantin freut sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht hat.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17. <u>Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, droht die Praktikantin sofort mit einer Strafe.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18. <u>Die Praktikantin interessiert sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19. <u>Die Praktikantin macht sich immer wieder über einzelne Schüler oder Schülerinnen lustig.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
20. <u>Wenn es zwischen den Schülern oder Schülerinnen Streit gibt, hilft die Praktikantin, den Konflikt zu lösen.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21. <u>Wenn sich Schüler oder Schülerinnen im Unterricht der Praktikantin falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen.</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

Dein Geschlecht?     weiblich     männlich

Dein Jahrgang? 19\_\_

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!

## Beschreibung der Stichproben

Anh. Tab. 81: Befragte Praktikumsklassen bzw. Schülerinnen und Schüler der Institution 1

Institution 1	Praktikumsklassen		Schülerinnen und Schüler	
	Ex	Ko	Ex	Ko
6. Klasse	2	1	52	25
7. Klasse	3	3	57	54
8. Klasse	3	3	66	31
8./9. Klasse		1		17
9. Klasse	6	3	103	64
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>278</b>	<b>191</b>

Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe

Anh. Tab. 82: Praktikumsklassen, Versand und Rücklauf, Institution 1

Institution 1	Versand		Rücklauf t 1		Rücklauf t 2		Rücklauf t 3	
	Ex	Ko	Ex	Ko	Ex	Ko	Ex	Ko
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>10</b>

t 1: Beginn des Praktikums, t 2: Mitte des Praktikums 2, t 3: Ende des Praktikums

Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe

Anh. Tab. 83: In die Datenauswertung einbezogene Schülerinnen- und Schülerurteile, Institution 1

Institution 1, $N_{Ex}=278$ , $N_{Ko}=191$	Ex	Ko
Pädagogisches Engagement	176	145
Vermittlungsqualität	178	148
Mitsprache	179	149
Schülerbeteiligung	179	149
Kontrolle der Schülerarbeit	171	149
Unterrichtsdruck	179	149
Restriktivität	173	146

$N_{Ex}$ : Erwartete Schülerinnen- und Schülerurteile, Experimentalgruppe

$N_{Ko}$ : Erwartete Schülerinnen- und Schülerurteile, Kontrollgruppe

Anh. Tab. 84: Befragte Praktikumsklassen bzw. Schülerinnen und Schüler der Institution 2

Institution 2	Praktikumsklassen		Schülerinnen und Schüler			
	Ex	Ko	Anzahl		erwartete Antworten <sup>1</sup>	
			Ex	Ko	Ex	Ko
3./4. Klasse <sup>2</sup>	1		5		10	
4. Klasse	1	3	29	65	58	130
4./5. Klasse	1		18		18	
5. Klasse	3	1	64	21	128	42
5./6. Klasse	1		15		30	
6. Klasse	2	3	40	57	80	114
7. Klasse						
8. Klasse	1		13		26	
8./9. Klasse	1		11		22	
9. Klasse						
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>195</b>	<b>143</b>	<b>372</b>	<b>286</b>

Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe

<sup>1</sup> Bei Schülerinnen und Schülern die zwei Studierende beurteilten, verdoppelt sich die Anzahl der erwarteten Antworten.

<sup>2</sup> Lediglich die Viertklässlerinnen und Viertklässler dieser Klassen wurden in die Befragung einbezogen.

Anh. Tab. 85: Praktikumsklassen, Versand und Rücklauf, Institution 2

Institution 2	Versand		Rücklauf t 1		Rücklauf t 3	
	Ex	Ko	Ex	Ko	Ex	Ko
Total	11	7	11	6	11	7

t 1: Beginn des Praktikums, t 3: Ende des Praktikums  
 Ex: Experimentalgruppe, Ko: Kontrollgruppe

Anh. Tab. 86: In die Datenauswertung einbezogene Schülerinnen- und Schülerurteile, Institution 2

Institution 2, $N_{Ex} = 372$ , $N_{Ko} = 286$	Ex	Ko
Pädagogisches Engagement	311	233
Vermittlungsqualität	346	237
Mitsprache	340	236
Schülerbeteiligung	342	237
Kontrolle der Schülerarbeit	322	232
Unterrichtsdruck	342	234
Restriktivität	340	232

$N_{Ex}$ : Erwartete Schülerinnen- und Schülerurteile, Experimentalgruppe  
 $N_{Ko}$ : Erwartete Schülerinnen- und Schülerurteile, Kontrollgruppe

### Itemdeskription und faktorielle Struktur der Klimaelemente

In den folgenden Tabellen werden die Ergebnisse der Reliabilitätsprüfungen der eingesetzten Skalen (Anh. Tab. 87-91) und die faktorielle Struktur<sup>5</sup> der Klimaelemente (Anh. Tab. 92-96) dargestellt. Das verwendete Messinstrument wurde mehrmals geprüft: für beide Institutionen und für die zwei bzw. drei Messzeitpunkte.

Verwendete Abkürzungen:

- N: Anzahl Fälle<sup>6</sup>
- M: Mittelwert
- S: Standardabweichung
- $\alpha$ : Konsistenzmass Alpha von Cronbach
- t 1: Messzeitpunkt 1 (Beginn des Praktikums)
- t 2: Messzeitpunkt 2 (Mitte des Praktikums)
- t 3: Messzeitpunkt 3 (Ende des Praktikums)
- $h^2$ : Kommunalität des Items
- F1: Faktorladung auf Faktor 1
- F2: Faktorladung auf Faktor 2
- F3: Faktorladung auf Faktor 3

<sup>5</sup> Hauptkomponentenanalysen, Varimaxrotation. Faktorenladungen, die zwischen den Werten -.10 und .10 liegen, sind nicht angeführt.

<sup>6</sup> Bei den Faktoren wurden zur Berechnung des Mittelwerts und der Standardabweichung alle Fälle berücksichtigt, bei denen mindestens die Hälfte plus ein Item beantwortet wurden.



Anh. Tab. 87: Itemdeskription «Klimaelemente», Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 1, Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S
<b>Pädagogisches Engagement</b> ( $\alpha = .66$ , $N = 344$ )	389	3.24	.93
16. Ich glaube die Praktikantin freut sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht hat.	388	4.10	1.01
18. Die Praktikantin interessiert sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse.	386	2.63	1.29
20. Wenn es zwischen den Schülern oder Schülerinnen Streit gibt, hilft die Praktikantin, den Konflikt zu lösen.	351	2.93	1.30
<b>Vermittlungsqualität</b> ( $\alpha = .63$ , $N = 383$ )	392	3.43	.86
3. Unsere Praktikantin gibt uns häufig Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann.	387	3.16	1.29
6. Unsere Praktikantin erklärt alles so gut, dass wir auch schwierige Dinge verstehen können.	389	3.41	1.03
9. Die Praktikantin gestaltet den Unterricht interessant und abwechslungsreich.	393	3.72	1.06
<b>Mitsprache</b> ( $\alpha = .63$ , $N = 384$ )	393	3.11	.80
2. Unsere Praktikantin lässt uns vieles selbst entscheiden.	387	3.17	.98
5. Die Praktikantin fragt uns oft um unsere Meinung.	392	3.48	1.20
8. Unsere Praktikantin richtet sich oft nach unseren Wünschen.	392	2.67	.99
<b>Schülerbeteiligung</b> ( $\alpha = .42$ , $N = 369$ )	394	3.63	.70
1. Unsere Praktikantin gestaltet den Unterricht so, dass die Schüler und Schülerinnen selbständig denken und arbeiten können.	393	3.91	.79
4. Bei der Praktikantin können die Schüler und Schülerinnen häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	391	3.82	1.12
7. Im Unterricht der Praktikantin gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	374	3.10	1.10
<b>Kontrolle der Schülerarbeit</b> ( $\alpha = .53$ , $N = 355$ )	388	3.17	.94
11. Die Praktikantin achtet darauf, dass die Hefte ordentlich geführt werden.	374	2.36	1.32
13. Unsere Praktikantin kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.	392	3.77	1.11
15. Unsere Praktikantin schaut die Hausaufgaben regelmässig an.	371	3.36	1.46
<b>Unterrichtsdruck</b> ( $\alpha = .71$ , $N = 386$ )	394	2.07	.92
10. Die Praktikantin erklärt oft so schnell, dass man kaum mitkommt.	392	2.04	1.20
12. Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	389	2.20	1.08
14. Die Praktikantin macht im Unterricht manchmal einfach weiter, obwohl sie genau weiss, dass noch nicht alle mitgekommen sind.	394	1.97	1.21
<b>Restriktivität</b> ( $\alpha = .54$ , $N = 380$ )	390	1.90	.83
17. Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, droht die Praktikantin sofort mit einer Strafe.	389	1.91	1.20
19. Die Praktikantin macht sich immer wieder über einzelne Schüler oder Schülerinnen lustig.	392	1.36	.90
21. Wenn sich Schüler oder Schülerinnen im Unterricht der Praktikantin falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen.	384	2.45	1.31

Skalenwerte: 5: stimmt genau bis 1: stimmt nicht.

Anh. Tab. 88: Itemdeskription «Klimaelemente», Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 1, Messzeitpunkt 2

Item-Text	N	M	S
<b>Pädagogisches Engagement</b> ( $\alpha = .64$ , $N = 394$ )	431	3.18	.94
16. Ich glaube die Praktikantin freut sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht hat.	430	3.94	1.08
18. Die Praktikantin interessiert sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse.	432	2.61	1.28
20. Wenn es zwischen den Schülern oder Schülerinnen Streit gibt, hilft die Praktikantin, den Konflikt zu lösen.	397	2.99	1.27
<b>Vermittlungsqualität</b> ( $\alpha = .77$ , $N = 420$ )	434	3.38	1.03
3. Unsere Praktikantin gibt uns häufig Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann.	427	3.27	1.33
6. Unsere Praktikantin erklärt alles so gut, dass wir auch schwierige Dinge verstehen können.	431	3.29	1.18
9. Die Praktikantin gestaltet den Unterricht interessant und abwechslungsreich.	430	3.58	1.20
<b>Mitsprache</b> ( $\alpha = .76$ , $N = 428$ )	433	3.08	.92
2. Unsere Praktikantin lässt uns vieles selbst entscheiden.	434	3.17	1.04
5. Die Praktikantin fragt uns oft um unsere Meinung.	432	3.32	1.19
8. Unsere Praktikantin richtet sich oft nach unseren Wünschen.	429	2.76	1.09
<b>Schülerbeteiligung</b> ( $\alpha = .63$ , $N = 428$ )	434	3.55	.80
1. Unsere Praktikantin gestaltet den Unterricht so, dass die Schüler und Schülerinnen selbständig denken und arbeiten können.	434	3.86	.95
4. Bei der Praktikantin können die Schüler und Schülerinnen häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	434	3.76	1.11
7. Im Unterricht der Praktikantin gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	428	3.02	1.07
<b>Kontrolle der Schülerarbeit</b> ( $\alpha = .53$ , $N = 404$ )	429	3.37	.93
11. Die Praktikantin achtet darauf, dass die Hefte ordentlich geführt werden.	413	2.69	1.32
13. Unsere Praktikantin kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.	426	3.69	1.07
15. Unsere Praktikantin schaut die Hausaufgaben regelmässig an.	428	3.68	1.31
<b>Unterrichtsdruck</b> ( $\alpha = .73$ , $N = 420$ )	434	2.21	.99
10. Die Praktikantin erklärt oft so schnell, dass man kaum mitkommt.	431	2.11	1.21
12. Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	430	2.36	1.18
14. Die Praktikantin macht im Unterricht manchmal einfach weiter, obwohl sie genau weiss, dass noch nicht alle mitgekommen sind.	427	2.15	1.31
<b>Restriktivität</b> ( $\alpha = .68$ , $N = 424$ )	432	2.26	1.02
17. Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, droht die Praktikantin sofort mit einer Strafe.	429	2.41	1.37
19. Die Praktikantin macht sich immer wieder über einzelne Schüler oder Schülerinnen lustig.	430	1.54	1.04
21. Wenn sich Schüler oder Schülerinnen im Unterricht der Praktikantin falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen.	431	2.80	1.43

Skalenwerte: 5: stimmt genau bis 1: stimmt nicht.

Anh. Tab. 89: Itemdeskription «Klimaelemente», Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 1, Messzeitpunkt 3

Item-Text	N	M	S
<b>Pädagogisches Engagement</b> ( $\alpha = .66$ , $N = 382$ )	421	3.21	.99
16. Ich glaube die Praktikantin freut sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht hat.	422	3.94	1.09
18. Die Praktikantin interessiert sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse.	419	2.70	1.33
20. Wenn es zwischen den Schülern oder Schülerinnen Streit gibt, hilft die Praktikantin, den Konflikt zu lösen.	386	2.97	1.32
<b>Vermittlungsqualität</b> ( $\alpha = .79$ , $N = 415$ )	423	3.49	1.01
3. Unsere Praktikantin gibt uns häufig Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann.	419	3.34	1.30
6. Unsere Praktikantin erklärt alles so gut, dass wir auch schwierige Dinge verstehen können.	423	3.43	1.14
9. Die Praktikantin gestaltet den Unterricht interessant und abwechslungsreich.	420	3.71	1.15
<b>Mitsprache</b> ( $\alpha = .81$ , $N = 422$ )	424	3.09	.98
2. Unsere Praktikantin lässt uns vieles selbst entscheiden.	424	3.13	1.08
5. Die Praktikantin fragt uns oft um unsere Meinung.	424	3.37	1.21
8. Unsere Praktikantin richtet sich oft nach unseren Wünschen.	422	2.77	1.61
<b>Schülerbeteiligung</b> ( $\alpha = .64$ , $N = 422$ )	424	3.57	.79
1. Unsere Praktikantin gestaltet den Unterricht so, dass die Schüler und Schülerinnen selbständig denken und arbeiten können.	424	3.87	.90
4. Bei der Praktikantin können die Schüler und Schülerinnen häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	423	3.90	1.07
7. Im Unterricht der Praktikantin gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	423	2.95	1.10
<b>Kontrolle der Schülerarbeit</b> ( $\alpha = .63$ , $N = 401$ )	421	3.35	.96
11. Die Praktikantin achtet darauf, dass die Hefte ordentlich geführt werden.	410	2.74	1.33
13. Unsere Praktikantin kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.	422	3.66	1.08
15. Unsere Praktikantin schaut die Hausaufgaben regelmässig an.	414	3.66	1.34
<b>Unterrichtsdruck</b> ( $\alpha = .78$ , $N = 416$ )	424	2.18	1.00
10. Die Praktikantin erklärt oft so schnell, dass man kaum mitkommt.	423	2.08	1.16
12. Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	418	2.33	1.18
14. Die Praktikantin macht im Unterricht manchmal einfach weiter, obwohl sie genau weiss, dass noch nicht alle mitgekommen sind.	423	2.13	1.26
<b>Restriktivität</b> ( $\alpha = .69$ , $N = 406$ )	419	2.35	1.05
17. Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, droht die Praktikantin sofort mit einer Strafe.	437	2.72	1.73
19. Die Praktikantin macht sich immer wieder über einzelne Schüler oder Schülerinnen lustig.	416	1.67	1.15
21. Wenn sich Schüler oder Schülerinnen im Unterricht der Praktikantin falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen.	413	2.90	1.43

Skalenwerte: 5: stimmt genau bis 1: stimmt nicht.

Anh. Tab. 90: Itemdeskription «Klimaelemente», Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 2, Messzeitpunkt 1

Item-Text	N	M	S
<b>Pädagogisches Engagement</b> ( $\alpha = .58$ , $N = 474$ )	561	3.68	.86
16. Ich glaube die Praktikantin freut sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht hat.	589	4.53	.74
18. Die Praktikantin interessiert sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse.	552	2.95	1.38
20. Wenn es zwischen den Schülern oder Schülerinnen Streit gibt, hilft die Praktikantin, den Konflikt zu lösen.	489	3.55	1.33
<b>Vermittlungsqualität</b> ( $\alpha = .54$ , $N = 570$ )	600	4.10	.71
3. Unsere Praktikantin gibt uns häufig Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann.	584	4.03	1.04
6. Unsere Praktikantin erklärt alles so gut, dass wir auch schwierige Dinge verstehen können.	592	4.02	.90
9. Die Praktikantin gestaltet den Unterricht interessant und abwechslungsreich.	596	4.27	.94
<b>Mitsprache</b> ( $\alpha = .59$ , $N = 568$ )	595	3.20	.84
2. Unsere Praktikantin lässt uns vieles selbst entscheiden.	593	3.30	1.08
5. Die Praktikantin fragt uns oft um unsere Meinung.	590	3.53	1.12
8. Unsere Praktikantin richtet sich oft nach unseren Wünschen.	579	2.76	1.17
<b>Schülerbeteiligung</b> ( $\alpha = .31$ , $N = 564$ )	596	3.79	.69
1. Unsere Praktikantin gestaltet den Unterricht so, dass die Schüler und Schülerinnen selbständig denken und arbeiten können.	599	4.18	.83
4. Bei der Praktikantin können die Schüler und Schülerinnen häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	596	3.84	1.19
7. Im Unterricht der Praktikantin gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	567	3.33	1.10
<b>Kontrolle der Schülerarbeit</b> ( $\alpha = .63$ , $N = 374$ )	573	3.63	.94
11. Die Praktikantin achtet darauf, dass die Hefte ordentlich geführt werden.	568	3.21	1.29
13. Unsere Praktikantin kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.	590	4.05	1.04
15. Unsere Praktikantin schaut die Hausaufgaben regelmässig an.	387	3.65	1.39
<b>Unterrichtsdruck</b> ( $\alpha = .56$ , $N = 552$ )	599	1.72	.78
10. Die Praktikantin erklärt oft so schnell, dass man kaum mitkommt.	596	1.51	.92
12. Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	563	2.15	1.25
14. Die Praktikantin macht im Unterricht manchmal einfach weiter, obwohl sie genau weiss, dass noch nicht alle mitgekommen sind.	593	1.55	1.00
<b>Restriktivität</b> ( $\alpha = .48$ , $N = 543$ )	592	1.65	.74
17. Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, droht die Praktikantin sofort mit einer Strafe.	585	1.58	1.01
19. Die Praktikantin macht sich immer wieder über einzelne Schüler oder Schülerinnen lustig.	587	1.24	.71
21. Wenn sich Schüler oder Schülerinnen im Unterricht der Praktikantin falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen.	562	2.16	1.30

Skalenwerte: 5: stimmt genau bis 1: stimmt nicht.

Anh. Tab. 91: Itemdeskription «Klimaelemente», Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen der Institution 2, Messzeitpunkt 3

Item-Text	N	M	S
<b>Pädagogisches Engagement</b> ( $\alpha = .48$ , $N = 580$ )	618	3.83	.78
16. Ich glaube die Praktikantin freut sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht hat.	618	4.65	.69
18. Die Praktikantin interessiert sich auch für unsere persönlichen Probleme und Erlebnisse.	621	3.19	1.29
20. Wenn es zwischen den Schülern oder Schülerinnen Streit gibt, hilft die Praktikantin, den Konflikt zu lösen.	593	3.64	1.23
<b>Vermittlungsqualität</b> ( $\alpha = .62$ , $N = 623$ )	633	4.16	.74
3. Unsere Praktikantin gibt uns häufig Ratschläge, wie man einen Stoff am besten lernen kann.	630	4.13	.99
6. Unsere Praktikantin erklärt alles so gut, dass wir auch schwierige Dinge verstehen können.	632	4.10	.94
9. Die Praktikantin gestaltet den Unterricht interessant und abwechslungsreich.	628	4.26	.99
<b>Mitsprache</b> ( $\alpha = .69$ , $N = 613$ )	629	3.34	.92
2. Unsere Praktikantin lässt uns vieles selbst entscheiden.	629	3.43	1.17
5. Die Praktikantin fragt uns oft um unsere Meinung.	622	3.67	1.11
8. Unsere Praktikantin richtet sich oft nach unseren Wünschen.	626	2.94	1.23
<b>Schülerbeteiligung</b> ( $\alpha = .32$ , $N = 614$ )	633	3.95	.63
1. Unsere Praktikantin gestaltet den Unterricht so, dass die Schüler und Schülerinnen selbständig denken und arbeiten können.	629	4.36	.73
4. Bei der Praktikantin können die Schüler und Schülerinnen häufig in Gruppen zusammenarbeiten.	626	4.07	.99
7. Im Unterricht der Praktikantin gibt es immer wieder Gelegenheit, eigene Einfälle zu verwirklichen.	627	3.41	1.12
<b>Kontrolle der Schülerarbeit</b> ( $\alpha = .61$ , $N = 573$ )	630	3.86	.87
11. Die Praktikantin achtet darauf, dass die Hefte ordentlich geführt werden.	619	3.51	1.29
13. Unsere Praktikantin kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.	628	4.16	.91
15. Unsere Praktikantin schaut die Hausaufgaben regelmässig an.	591	3.90	1.22
<b>Unterrichtsdruck</b> ( $\alpha = .62$ , $N = 595$ )	626	1.73	.81
10. Die Praktikantin erklärt oft so schnell, dass man kaum mitkommt.	626	1.58	.96
12. Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.	605	2.07	1.21
14. Die Praktikantin macht im Unterricht manchmal einfach weiter, obwohl sie genau weiss, dass noch nicht alle mitgekommen sind.	623	1.55	1.00
<b>Restriktivität</b> ( $\alpha = .64$ , $N = 605$ )	629	1.84	.90
17. Wenn jemand nicht ordentlich mitarbeitet, droht die Praktikantin sofort mit einer Strafe.	623	1.93	1.22
19. Die Praktikantin macht sich immer wieder über einzelne Schüler oder Schülerinnen lustig.	620	1.36	.87
21. Wenn sich Schüler oder Schülerinnen im Unterricht der Praktikantin falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen.	622	2.21	1.34

Skalenwerte: 5: stimmt genau bis 1: stimmt nicht.

Die Reliabilitätsprüfungen mit den Daten der Institution 1 ergeben für sechs der sieben Skalen höhere  $\alpha$ -Werte (Durchschnitt der 3 Messzeitpunkte) und mit den Daten der Institution 2 für sechs der sieben Skalen tiefere  $\alpha$ -Werte (Durchschnitt der 2 Messzeitpunkte) als Eder (2000) mit der Konstruktionsstichprobe erreichte. Auffällig tiefer als die von Eder angeführten  $\alpha$ -Werte, sind jedoch lediglich drei  $\alpha$ -Werte der Skala «Schülerbeteiligung»: bei der Institution 1 zum Messzeitpunkt 1, bei der Institution 2 zum Messzeitpunkt 1 und zum Messzeitpunkt 3 (vgl. ebd., p. 9ff.).

Anh. Tab. 92: Faktorielle Struktur der Klimaelemente, Institution 1, Messzeitpunkt 1

Klimaelemente		t 1		
		h <sup>2</sup>	F1	F2
<b>F1 Fördernde Klimaelemente</b>				
1. Pädagogisches Engagement		.65	<b>.80</b>	
2. Vermittlungsqualität		.67	<b>.80</b>	-.20
3. Mitsprache		.61	<b>.78</b>	
4. Schülerbeteiligung		.52	<b>.71</b>	
5. Kontrolle der Schülerarbeit		.55	<b>.59</b>	.45
<b>F2 Belastende Klimaelemente</b>				
7. Restriktivität		.75		<b>.87</b>
6. Unterrichtsdruck		.56	-.44	<b>.61</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse:  $R^2 = 62\%$

Anh. Tab. 93: Faktorielle Struktur der Klimaelemente, Institution 1, Messzeitpunkt 2

Klimaelemente		t 2		
		h <sup>2</sup>	F1	F2
<b>F1 Fördernde Klimaelemente</b>				
2. Vermittlungsqualität		.76	<b>.87</b>	
1. Pädagogisches Engagement		.71	<b>.84</b>	
3. Mitsprache		.63	<b>.79</b>	
4. Schülerbeteiligung		.62	<b>.77</b>	-.19
5. Kontrolle der Schülerarbeit		.62	<b>.56</b>	.55
<b>F2 Belastende Klimaelemente</b>				
7. Restriktivität		.76		<b>.87</b>
6. Unterrichtsdruck		.54	-.52	<b>.52</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse:  $R^2 = 66\%$

Anh. Tab. 94: Faktorielle Struktur der Klimaelemente, Institution 1, Messzeitpunkt 3

Klimaelemente		t 3		
		h <sup>2</sup>	F1	F2
<b>F1 Fördernde Klimaelemente</b>				
2. Vermittlungsqualität		.76	<b>.87</b>	
3. Mitsprache		.71	<b>.84</b>	
1. Pädagogisches Engagement		.70	<b>.83</b>	
4. Schülerbeteiligung		.69	<b>.83</b>	-.11
5. Kontrolle der Schülerarbeit		.66	<b>.53</b>	.61
<b>F2 Belastende Klimaelemente</b>				
7. Restriktivität		.76	-.15	<b>.86</b>
6. Unterrichtsdruck		.55	-.56	<b>.48</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse:  $R^2 = 69\%$

Anh. Tab. 95: Faktorielle Struktur der Klimaelemente, Institution 2, Messzeitpunkt 1

Klimaelemente	t 1		
	h <sup>2</sup>	F1	F2
<b>F1 Fördernde Klimaelemente</b>			
1. Pädagogisches Engagement	.63	<b>.79</b>	
5. Kontrolle der Schülerarbeit	.58	<b>.72</b>	.24
2. Vermittlungsqualität	.62	<b>.72</b>	-.32
4. Schülerbeteiligung	.47	<b>.65</b>	-.23
3. Mitsprache	.24	<b>.48</b>	
<b>F2 Belastende Klimaelemente</b>			
6. Unterrichtsdruck	.62	-.14	<b>.78</b>
7. Restriktivität	.59		<b>.77</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse: R<sup>2</sup> = 54%

Anh. Tab. 96: Faktorielle Struktur der Klimaelemente, Institution 2, Messzeitpunkt 3

Klimaelemente	t 3			
	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3
<b>F1 Fördernde Klimaelemente</b>				
5. Kontrolle der Schülerarbeit	.69	<b>.83</b>		
1. Pädagogisches Engagement	.60	<b>.77</b>	.12	
2. Vermittlungsqualität	.64	<b>.63</b>	.31	-.39
<b>F2 Fördernde Klimaelemente</b>				
3. Mitsprache	.79		<b>.89</b>	
4. Schülerbeteiligung	.75	.24	<b>.81</b>	-.18
<b>F3 Belastende Klimaelemente</b>				
7. Restriktivität	.72	.10	-.14	<b>.83</b>
6. Unterrichtsdruck	.66	-.26		<b>.77</b>

Erklärte Varianz der Faktorenanalyse: R<sup>2</sup> = 69%

Die Faktorenanalysen ergeben bei der Institution 1 für alle drei Messzeitpunkte und bei der Institution 2 für den Messzeitpunkt 1 eine zweifaktorielle Lösung vergleichbar mit der von Eder (2000, p. 43). Hingegen ergibt die Faktorenanalyse bei der Institution 2 für den Messzeitpunkt 3 eine dreifaktorielle Lösung.